

Niño, inteligencia y devenir

Presentado por

Juan Diego Galindo Olaya

Trabajo presentado como requisito de grado para optar al título de Magíster en Filosofía

Dirigido por:

Prof. Esaú Ricardo Páez Guzmán PhD.

Profesor e Investigador Asociado. Escuela de Filosofía

Facultad de Educación

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario

Escuela de Ciencias Humanas

Maestría en Filosofía

Bogotá

2016

Niño, inteligencia y devenir

Resumen

En este artículo nos proponemos mostrar cómo actúan en conjunto el plano de organización y el plano de consistencia que conforman el mapa del pensamiento en la escuela, según el cual, se puede afirmar que el pensamiento se escapa a la inhibición, la interpretación y la sujeción que provoca su traducción en términos de inteligencia, cuando, como resultado de la experimentación, se gesta un encuentro indeterminado con fuerzas que pueden conducir al devenir-niño del niño en la escuela. En este sentido, en un primer momento nos ocuparemos de señalar las líneas segmentarias que conforman las funciones, los criterios de interpretación y los puntos de subjetivación que inhiben el pensamiento como acontecimiento, esbozando el suelo sobre el cual se han consolidado prácticas y discursos acerca de la formación del pensamiento en la escuela. En la segunda parte, y sobre la base de los estratos, se aborda el entramado de líneas molares que conforman el modelo de la inteligencia en la escuela y las líneas moleculares del pensamiento que provocan, cuando su dirección es la fuga, el devenir niño del niño a partir de la experimentación, la conexión y el encuentro. Por último se presentan algunas conclusiones y se dejan abiertas algunas cuestiones para trabajos posteriores.

Palabras clave

Pensamiento, inteligencia, devenir, niño, escuela

Abstract

In this article we propose to show how the organization plane and the consistency plane that conform the thought map in school act together, whereby, you can confirm that thought escapes to inhibition, interpretation and subjection that provokes its translation in terms of intelligence, when, as a result of the experimentation, provokes an indeterminate meeting with forces that allows to conduct to the becoming-child in school. In this sense, in a first moment we will point out the segmental lines that conform the functions, the interpretation criteria and the points of subjectivity that inhibits the thought as a happening, outlining the ground which practices and speeches about the formation of thought in school have been consolidated. In the second part, and based on the strata, we will approach the molar lines network that conforms the intelligence model in school and the molecular lines of thought that provoke, when their direction is leakage, the becoming-child starting from experimentation, the connection and the meeting. Finally, we will present some conclusions and we leave some questions open for subsequent work

Key words

Thought, intelligence, becoming-child, school

Introducción

Los niños, ya sea en el patio de la escuela, en los libros o en la escritura, producen un no lugar, indeterminable para la escuela en términos de inteligencia, cuando se escapa a los puntos de subjetivación, a la interpretación y hacen estallar el cuerpo otorgado al pensamiento, produciendo un recorrido, un trayecto, en el que pone en juego lo que puede, es decir, su poder de afectar, de ser afectado y de afectarse a sí mismo. El pensamiento como inteligencia tiene un lugar designado en la escuela, del cual emerge como acontecimiento un pensamiento intensivo, que hace que el lugar que le ha sido asignado se desvanezca en la circulación móvil que produce su fuerza, pues en su devenir se cruza con otras fuerzas, se encuentra con los afectos que lo alegran, volviéndolo una multiplicidad.

El pensamiento como acontecimiento queda inhibido en la organización, adaptación, interpretación y subjetivación, en tanto estratos que conforman un pensamiento inteligente que consiste en la puesta en funcionamiento de un procedimiento que será el resultado del funcionamiento de la inteligencia. Esta última, es considerada por la epistemología genética como el tallo central o punto fijo del que emerge el pensamiento, que se interpreta según un conjunto de conductas preestablecidas y agrupadas en etapas progresivas, secuenciales y acumulativas del desarrollo biológico y cognitivo, con la cuales se despliega una línea homogénea de aprendizaje, por la que se debe hacer pasar al niño en la escuela, de tal suerte que se garantice el desarrollo de un pensamiento inteligente.

Proceso de aprendizaje que toma como base el crecimiento y el desarrollo biológico, atando el pensamiento a este último e interpretándolo según un sistema de correspondencias biunívocas entre lo que hace el niño y el deber ser esperado por la escuela, conformando un ángulo de significación, configurado por unidades distintivas y unidades significantes, según Deleuze, son un referente universal que debe ser interiorizado y que atraviesa la cadena de imágenes o signos que componen el pensamiento inteligente. En este sentido, todo cuanto hace el niño en la escuela es significativo, y será la escuela la que introducirá el significante como lo real dominante del pensamiento, a partir de puntos de subjetivación como el aula, la tarea o el profesor.

Así los estratos son constitutivos de la mirada de la inteligencia que se reproduce en la escuela, sobre eso etéreo, incierto e indeterminado que sería pensar, pues si bien, todo el mundo

sabe que el pensamiento o mejor, en términos de inteligencia, la capacidad de pensar le es propia al niño en tanto sujeto que puede pensar que piensa y que por tanto, no se pone en duda dicha capacidad, no es fácil en la escuela saber qué o cómo hacer para que los niños piensen. En últimas, persiste una pregunta que no encuentra respuesta en el campo de la epistemología genética: ¿qué piensan los niños? En este sentido, se afirma que existe un campo gris de lo impredecible del pensamiento, ante el cual la escuela no tiene códigos para hablar de él, por lo que se escapa a los estratos.

Aquello que es impredecible para la escuela se produce en el adentro mismo de ésta, por ejemplo, en la lectura y la escritura oficial que se le enseña a los niños, pues justo ahí no es posible determinar con precisión que movimientos se producen en su pensamiento cuando éste circula entre las líneas de un texto o que pasiones o voliciones genere en él; lo mismo ocurre en el adentro de la escritura oficial, en la que el pensamiento puede provocar la construcción de pasajes por lo que se escapa para encontrarse con una forma diferente de decir del mundo, de sentir, de percibir, de vivir distinto. De ahí que el pensamiento encuentra su lugar como multiplicidad en el adentro mismo de la escuela.

Así las cosas, esta investigación pretende poner en cuestión el término inteligencia y para su análisis desde el punto de vista filosófico se acude a la noción de cartografía según Deleuze, para abrir una dimensión y aproximarnos a su afuera, en el adentro mismo de este pensamiento, y señalar, cómo aquello que no puede ni ha sido pensado en la escuela, pone en juego el plano de consistencia en su simultaneidad con el plano de organización y no cesa de trastocar e intervenir el emplazamiento de la inteligencia en el campo de la educación. Entonces, lo que nos proponemos en esta investigación es mostrar cómo actúan en conjunto dichos planos conformando el mapa del pensamiento en la escuela, según el cual, se puede afirmar que el pensamiento se escapa a la inhibición, la interpretación y la sujeción, cuando, como resultado de la experimentación, provoca un encuentro indeterminado con fuerzas que pueden conducir al devenir-niño del niño en la escuela.

En este sentido, en la primera parte del artículo nos ocuparemos de señalar las líneas segmentarias que conforman las funciones, los criterios de interpretación y los puntos de subjetivación que inhiben el pensamiento como acontecimiento, esbozando el suelo sobre el cual se han consolidado prácticas y discursos acerca del pensamiento en la escuela. En la segunda parte, y sobre la base de los estratos, se aborda el entramado de líneas molares que conforman el

modelo de la inteligencia en la escuela y las líneas moleculares del pensamiento que provocan, cuando su dirección es la fuga, el devenir niño del niño a partir de la experimentación, la conexión y el encuentro. Por último se presentan algunas conclusiones del mapa del pensamiento en la escuela, así como se dejan abiertas algunas preguntas para trabajos posteriores.

1. El pensamiento inteligente en la escuela

Don Juan le plantea a su aprendiz, dos modos distintos de percibir,
para desprendernos de la manera ordinaria
en que estamos acostumbrados a entender el pensamiento
y empezar a ver,
lo que en términos del indio Yaqui consiste
en “un proceso muy complejo
por virtud del cual un hombre de conocimiento
percibe supuestamente la esencia de las cosas del mundo”. (2008, p. 15).

Los estratos¹ que inhiben el pensamiento como acontecimiento, lo convierten en una especie de organismo o totalidad significativa reduciéndolo a una cadena de conductas que se atribuyen al niño en tanto sujeto inteligente, que las debe interiorizar para interpretar su propio pensamiento en esos términos. Así, un pensamiento inteligente es un conjunto de conductas preestablecidas y agrupadas en etapas progresivas, que trazan una ruta homogénea por la que se debe hacer pasar al niño en la escuela y que deben ser interiorizadas, conformando el sistema de correspondencias biunívocas, a través del cual se interpretan las acciones desde el nacimiento como una tendencia hacia el modelo del adulto razonable, que le permita conocer el mundo en tanto interiorizado en una serie de estructuras y reglas.

¹ La noción de estrato sirve para explicar los planos de organización y de consistencia, que en su simultaneidad entrecruzan líneas molares y moleculares, los primeros según puntos y cortes, las segundas según velocidades y direcciones indeterminadas; entrecruzamiento del que emerge el discurso de la inteligencia como aquel que podría darle un estatuto científico a la pedagogía, por efecto del método que trasladado como orientación para las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela, constituyen el esqueleto o estructura central del funcionamiento de la escuela del siglo XX y su objeto de formación, que no es otro que el desarrollo del pensamiento inteligente, en la perspectiva democrática de velar por el acceso a determinados conocimientos para todos los niños. Este discurso y las prácticas escolares que le corresponden para la autorrealización del individuo en la sociedad, justifican la existencia de la escuela, situando el pensamiento y el conocimiento como instrumentos o medios para llegar a esa finalidad. Al respecto se puede consultar. Se toma como referencia Deleuze, G., & Guattari, F. (2006d). *La geología de la moral y ¿Cómo hacerse un cuerpo sin órganos?* en *Mil Mesetas capitalismo y esquizofrenia*.

Interpretación que resulta del ángulo de significación², conformado por unidades distintivas y unidades significantes (Deleuze, 2005, p.204). En la perspectiva de la epistemología genética, las unidades distintivas corresponden a la actividad del niño sobre el medio o en términos de Piaget, a obrar sobre los objetos, que permite la construcción de una experiencia; mientras que las unidades significantes son los cortes temporales o etapas del desarrollo de la inteligencia³, que subsumen la acción del niño y la condicionan bajo una finalidad que justifica su actividad, reduciéndola a algo necesario para un fin preestablecido como horizonte de interpretación y referente universal que atraviesa la cadena de imágenes o signos que lo componen.

En este sentido, todo cuanto hace el niño en la escuela es significativo, y será la escuela la que introducirá todo ello como lo real dominante⁴ del pensamiento, a partir de puntos de subjetivación⁵ como el aula, la tarea o el profesor, que constituyen en el niño un modo de ser sometido a las reglas de la escuela, sometido a otro bajo una condición de carencia, y a la vez, resignado como estado para sentirse bien. A continuación se presentan los estratos que son constitutivos de la mirada de la inteligencia en la escuela sobre eso etéreo, incierto e indeterminado que sería pensar, pues si bien, todo el mundo sabe que el pensamiento o mejor, la

² De acuerdo con Deleuze, la interpretación se construye a partir de una doble articulación que no corresponde al significante/significado, sino que está dada en el significante mismo, en tanto lo constituye y a partir de él, se engendra el significado como su correlato (2005b, p.205).

³ Piaget (2004) plantea que las etapas o estadios del desarrollo se definen a partir de tres condiciones, la primera es que exista una constante en la sucesión de conductas independientemente de la edad cronológica; la segunda, que se defina por una estructura de conjunto que caracterice las conductas nuevas de cada etapa; y por último, que las estructuras se integran unas a otras conformando una totalidad. (p. 17 - 18)

⁴ Deleuze distingue entre un real dominante como resultado de la articulación entre el significante y el significado y un real enmascarado, que por oposición al primero sería “[...] lo que continúa trabajando bajo la red del significante y bajo la red del significado, es decir las libres conexiones entre figuras de expresión y figuras de contenido tratadas de manera molecular, en tanto no apresadas en sistemas de sojuzgamiento” (2005b, p. 206). En este sentido, lo real dominante es aquello que somete la multiplicidad a un orden de variables estáticas y definidas como forma de interpretación, que se caracteriza por comportar la condición de parecer un juicio eterno e inmutable. En últimas, lo dado, que no se cuestiona y que configura nuestra manera de mirar.

⁵ En este sentido, no se trata de establecer estos puntos de subjetivación como los únicos, sino que, parecen ser los que concretan el pensamiento de Piaget en la escuela como una generalidad a todas ellas...entre los que podemos señalar: i) el salón de clases, como el espacio de distribución de los niños según el nivel de desarrollo de su inteligencia, pero también donde son organizados y clasificados según las conductas adquiridas y las que se espera ver en ellos como adaptación a las exigencias de la escuela según un rango de edad determinado y determinante en los niños; ii) las tareas, como aquellas a través de las cuales el niño debe demostrar que ha interiorizado las reglas que la escuela le indica, por ejemplo, para escribir, para leer, hasta para dibujar; ii) el profesor, como el encargado de agenciar las ideas sociales sobre aquello que es útil que el niño demuestre como aprendizajes en la escuela, lo cual está sujeto a la verificación, reconocimiento y aprobación por parte de él, en últimas, como evidencias del pensamiento inteligente.

capacidad de pensar le es propia al niño en tanto sujeto que puede pensar que piensa y que por ello, no se pone en duda dicha capacidad⁶, no es fácil en la escuela entender qué o cómo hacer para que los niños piensen.

1.1. Intercambios y correspondencias

El pensamiento para la epistemología genética, queda inscrito en un sistema de intercambios, que asume la lógica de funcionamiento de sistemas del organismo humano como el digestivo⁷, que en términos de la inteligencia trabaja a la manera de un engranaje conformado por dos funciones biológicas que regulan de forma autónoma: la organización de los datos del ambiente en estructuras que se irán transformando de acuerdo al aumento de relaciones con el medio⁸; y la adaptación de dichas estructuras a través de la asimilación de los distintos datos a las ya existentes, y su acomodación a las condiciones nuevas que provea el medio⁹. En este sentido, para Piaget, la inteligencia que es innata y propia de los humanos, se configura a partir

⁶ Deleuze señala al respecto de la explicación de Descartes sobre el *cogito* que el “yo pienso” es el sujeto de la enunciación que se diferencia del sujeto del enunciado, es decir una diferencia entre el pensamiento y el objeto pensado, donde el primero se presenta como algo necesario e incondicionado, a diferencia del segundo, que será contingente, sujeto a condiciones particulares, al respecto señala: “Ustedes recuerdan el camino del cogito: puedo decir “pienso, luego soy”, pero no puedo decir “camino luego soy”. [...] Esto quiere decir que “yo camino” es un sujeto del enunciado, mientras que “yo soy” es el sujeto de la enunciación. Entonces puede ser que yo no camine, pero hay una cosa de la que estoy seguro: pienso caminar” (2005a, p. 181)

⁷ Señala Piaget que en el plano biológico el organismo recoge del medio sustancias que se transforman en el cuerpo según las funciones y órganos que componen los sistemas del mismo, los cuales se encargan de incorporar el medio externo al cuerpo, adquiriendo un carácter centrípeto, en el sentido que los elementos incorporados pierden su naturaleza para transformarse en sustancias idénticas al propio cuerpo, como pasa con los alimentos. En sus palabras: “Cualesquiera que sean las diferencias de naturaleza que separan la vida orgánica (que elabora materialmente las formas y asimila a ellas las sustancias y las energías del medio ambiente), la inteligencia práctica o sensorio motriz (la cual organiza los actos y asimila al esquematismo de estos comportamientos motores las diversas situaciones ofrecidas por el medio) y la inteligencia reflexiva o gnóstica (que se contenta con pensar las formas, o con construirlas interiormente para asimilarles el contenido de la experiencia), tanto las unas como las otras se adaptan asimilando los objetos al sujeto” (Piaget, 2007, p. 19)

⁸ A propósito de la organización, Piaget señala que la estructuración del conocimiento que pasara por distintos niveles, responde a distintas necesidades y que diferenciar las estructuras que responde a necesidades específicas será la tarea de la organización cognoscitiva, permitiendo que se construyan como una totalidad y no como elaboraciones aisladas, al respecto señala: “[...] debe comprenderse también que este mecanismo funcional, por general que sea, no explica el contenido o la estructura de las distintas necesidades, puesto que cada una es relativa a la organización del nivel considerado. Por ejemplo, la visión de un mismo objeto desencadenará preguntas muy distintas en un niño pequeño, que aún es incapaz de poder clasificar, y en uno mayor cuyas ideas son más extensas y más sistemáticas”. (Piaget, 1991, p. 16) Alcanzar la sistematicidad en la formulación de preguntas, será el resultado de la organización de las estructuras cognoscitivas que conducen al niño a esa etapa del desarrollo de la inteligencia.

⁹ En palabras de Piaget: “[...] existe adaptación cuando el organismo se transforma en función del medio, y cuando esta variación tiene por efecto un crecimiento de los intercambios entre el medio y él mismo favorables a su conservación” (Piaget, 2007, p. 18).

del engranaje de dichas funciones biológicas, de la mecánica básica del sistema de intercambios entre un sujeto que construye estructuras mentales, y el medio que es incorporado en las estructuras, obligando la adaptación de éstas para actuar sobre él¹⁰.

Dichas funciones biológicas (organización y adaptación) son denominadas por la epistemología genética como invariantes¹¹ de la inteligencia. Dado que, de un lado, no se transforman con el tiempo, están presentes desde el inicio de la vida del humano y se mantienen estables hasta su muerte. Por otro lado, estas funciones son las responsables de la organización de las relaciones de los sujetos con el medio en estructuras cognitivas, que aumentan de estados simples (empíricos) a complejos (hipotéticos), así como la adaptación de las estructuras construidas, mediante la asimilación del medio y la acomodación de las estructuras ante las nuevas exigencias. De ahí la idea de desarrollo, pues las estructuras no están dadas, sino que se construirán y reconstruirán en la medida que la inteligencia se vea expuesta a distintos intercambios entre el sujeto y el medio¹².

¹⁰ A partir de esta base biológica compartida por los individuos, es posible agruparlos en conjuntos según el desarrollo de su inteligencia, así, se asume que un primer grupo se identifican a partir de las respuestas del sistema nervioso a un estímulo determinado, definiendo un conjunto de datos, bajo la denominación de reflejos instintivos, con los cuales se espera correspondan todos los niños recién nacidos. A partir de ahí, se espera el paso al plano de la inteligencia humana, para el cual se definen una serie de conductas que permiten agruparlos en un estado de desarrollo denominado sensorio motor en el cual la asimilación y la acomodación operan bajo la forma de reconocimiento y generalización, el desarrollo de las estructuras consiste en que un objeto nuevo puede ser asimilado por semejanza a uno antiguo, o cuando el objeto nuevo difiere del antiguo, se generalizan los esquemas y se acomodan (Piaget, 2007, p. 530), un siguiente grupo corresponde a un nivel racional en el que la asimilación se traduce en el juicio y la adaptación en la experimentación; en ambos casos la actividad de adaptación incorpora un dato nuevo en un esquema anterior dado en un sistema de subestructuras elaboradas de forma progresiva desde el nacimiento hasta la adultez.

¹¹ De acuerdo con John H. Flavell en el texto *La psicología Evolutiva* de Jean Piaget (1981), el cual es una reconstrucción sistemática y avalada por el propio Piaget, señala que las invariantes funcionales “[...] definen la esencia del funcionamiento intelectual, y así la esencia de la inteligencia, son también las mismas características que tienen validez para el funcionamiento biológico en general” (p. 63). Es decir las invariantes funcionales son la base de la autorregulación del sistema cognitivo, en tanto de él depende la construcción de estructuras de conocimiento. Al respecto Piaget distingue entre invariantes y variantes, estas últimas, serán las estructuras resultantes del funcionamiento de las invariantes, y podrán ser agrupadas según el grado de variación en niveles o etapas, en sus términos “[...] Desde el punto de vista funcional, o sea, teniendo en cuenta los móviles generales de la conducta y el pensamiento, existen funciones constantes, comunes a todas las edades: en todos los niveles la acción supone siempre un interés que la desencadena [...] Junto a las funciones constantes debemos distinguir, por tanto, las estructuras variables y es precisamente el análisis de estas estructuras progresivas, o formas sucesivas de equilibrio, el que indica las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia” (1991, p.13)

¹² Dicha aprehensión del medio en estructuras se da por efecto de la asimilación y la acomodación, en tanto mecanismos propios de la función de adaptación, la cual se entiende como la transformación de las estructuras por efecto del medio sobre ellas. En este sentido, las estructuras primarias, producto de los reflejos, se relacionan con estructuras posteriores producto de la inteligencia, como la deducción, y estas a su vez con procesos lógicos más

Existe un principio o punto de partida en el desarrollo de la inteligencia, el cual es el funcionamiento del sistema nervioso central, en tanto responsable de las primeras estructuras en el nivel más precoz de conocimiento en la serie animal¹³, pues regula la relación refleja con el medio, según la organización de estímulos y sus posteriores respuestas adaptadas a las condiciones específicas en las que emerge el estímulo. Entonces, las estructuras de base que construye el sistema nervioso se manifiestan como reflejos o impulsos instintivos elementales como base para el desarrollo de la inteligencia. Es decir, el sistema nervioso construye estructuras reflejas entre las cuales se encuentra, por ejemplo, el reflejo de prensión palmar, que se activa ante la presencia de un objeto puesto en la mano del recién nacido, y el cual se considera fundamental para el desarrollo de conductas inteligentes posteriores.

Los reflejos innatos en los niños se vuelven objeto de revisión, ya que constituyen la condición de posibilidad para el pensamiento, pues en todos los casos que el engranaje entre las funciones biológicas, organización y adaptación, funcione bien, se construirán estructuras de conocimiento, que serán útiles para la construcción de estructuras posteriores que se irán dando en la medida que el niño crece y adquiere mayor experiencia¹⁴. De esta manera, en la medida que sus órganos físicos alcancen el estado pleno de su desarrollo y aprenda a usar el lenguaje en la interacción con el mundo exterior¹⁵, se considera que el niño empieza a pensar¹⁶.

avanzados, todo lo cual es propio de la adaptación de las estructuras mentales a nuevas necesidades que acusa el mundo exterior, lo cual implican a su vez nuevas respuestas de él sobre el medio (Piaget, 2007, p. 18).

¹³ La inteligencia es propia de los humanos, pues permite conocer más allá de las limitaciones sensoriales, es decir, crear abstracciones que no pasan por la percepción o estado somático en el que se queda el desarrollo de otros organismos. El humano accederá a formas superiores de conocimiento, como los son la lógica matemática, sin embargo, los factores hereditarios relacionados con el sistema nervioso central y los órganos de los sentidos condicionan el conocimiento, plantea Piaget al respecto: “nuestra intuición del espacio está condicionada indudablemente por ellos, incluso aunque seamos capaces, a través del pensamiento de elaborar espacios transintuitivos y puramente deductivos” (2007, p. 14)

¹⁴ Para Piaget “[...] la experiencia no es nunca recepción simplemente pasiva: es acomodación activa, correlativa a la asimilación” (2007, p. 536). En este sentido la experiencia tiene que ver con la adaptación del sujeto al medio y esto se diferenciará de la noción de experimentación que utilizaremos en el plano de consistencia.

¹⁵ En el caso contrario, cuando el mecanismo no funciona bien, permitirá introducir a los niños en procedimientos de análisis del mecanismo, para identificar el problema y proveerle soluciones que lo aproximen a un desarrollo básico de su inteligencia.

¹⁶ El procedimiento médico al que son sometidos los recién nacidos se compone de una serie de pruebas a partir de estímulos predefinidos, con lo que se esperan determinadas respuestas en los niños, por ejemplo, al poner un objeto cerca de su boca, intentarán succionarlo, o al poner un objeto en la palma de su mano, la cerrarán para agarrarlo. Estos reflejos suponen una herencia genética primaria de supervivencia y a partir de la cual se supone parte el desarrollo neurológico de los niños. La corroboración de la existencia de los reflejos en el recién nacido, es el primer momento de verificación del normal funcionamiento de la inteligencia, que permite reconocer en los niños, de un lado, la función de adaptación al medio, en tanto se esperan determinadas respuestas a estímulos específicos que se le aplican, y de otro lado, la función de organización, en tanto se considera que su reacción ante el estímulo es el

La organización y la adaptación, si bien son los engranajes del sistema de intercambios entre el sujeto y el medio, requieren para su funcionamiento de las acciones que se ejercen sobre el medio, es decir, aunque la autorregulación conformada por dichas funciones biológicas tiene su propia dinámica, ésta se alimentará de lo que el niño hace, de su interacción con el medio¹⁷. Por tanto, la autorregulación al ser el resultado de la actividad, le da al niño un lugar activo en el desarrollo de la inteligencia (Zambrano, 2009, p.68), en tanto es él quien construye las condiciones bajo las cuales puede pasar de un nivel de conocimiento somático o reflejo, a uno más avanzado, a saber, conductas inteligentes, que se caracterizan por ser actos que ya no son respuestas reflejas programadas desde la herencia genética, sino respuestas objetivas que se consideran como tendientes a un objetivo.

En este sentido, el conjunto de reflejos que configuran las primeras estructuras del pensamiento inteligente, se transformarán en la medida que las acciones del niño dejen de ser impulsos instintivos para ser acciones orientadas a objetivos. Las conductas inteligentes en los niños podrían también definirse como conductas adultas, por lo menos, en el estado de mayor desarrollo de la inteligencia. Al respecto, Piaget señala una suerte de identidad entre las actuaciones de los niños y los adultos en términos de los fines como horizonte de acción, en sus términos: "[...] cuando se compara al niño con el adulto, puede ocurrir que nos sorprenda la identidad de las reacciones (se habla entonces de una «pequeña personalidad» para decir que el niño sabe lo que desea y actúa como nosotros en función de intereses precisos)" (Piaget, 1991, p.12)

Sólo hasta ese momento, cuando las acciones están orientadas a fines, dirá Piaget, se considerarán como esquemas de acción que estructuran la relación del niño con el medio, o mejor, le permiten conocerlo, en tanto el conocimiento sería la continua estructuración y reestructuración de la relación entre el sujeto y el medio¹⁸. Los esquemas corresponden a la coordinación de acciones según un fin específico, lo cual será considerado como una conducta

resultado de la construcción de una estructura mental, que le servirá como base para posteriores estructuras que le permitirán actuar frente a otros estímulos del medio.

¹⁷ Al respecto, aclara Piaget que su teoría sobre la inteligencia, no asume como principio las asociaciones mecánicas que serían producto de una presión del exterior que se van grabando en la mente del niño; puesto que en dicha postura se olvida la actividad intelectual y se favorece la idea de la imposición de las cosas sobre un tipo de pensamiento pasivo.

¹⁸ Al respecto se puede consultar el texto Piaget hoy respuestas a una controversia de Michael Perraudau (2001) quien se ocupará de mostrar cómo existe un Piaget desconocido, aquel que, según él, se ocupa de una nueva teoría del conocimiento.

inteligente, por ejemplo, satisfacer una necesidad como la de comer, dormir, o alcanzar los objetos, o en niveles superiores, la de comprender el mundo que lo rodea. En este sentido, cada vez que el niño construye una estructura y actúa haciendo uso de sus esquemas de acción, se considera que tiene una conducta inteligente que le ha permitido encontrar una salida acertada a las exigencias que le plantea el medio, lo cual evidencia un grado de estructuración del conocimiento en el niño. Es decir, la conducta parte de la interiorización de la información del medio que es asimilada, y hace que las estructuras se acomoden, si es el caso, para emitir una respuesta.

La conducta inteligente no implica cualquier modo de actuar, o mejor, no será considerada como tal, si no responde a una finalidad preestablecida que le dé sentido. Por tanto, sólo serán consideradas inteligentes aquellas conductas que correspondan a lo que se espera que haga el niño según determinadas etapas, por lo que, si, por ejemplo al año y medio de edad toma un libro entre sus manos, no se dirá que lee, como manifestación de una conducta inteligente, pues se asume que no cuenta con las estructuras que corresponden al modo convencional como lo hacen los adultos, y que responde a lo que socialmente se ha acordado como modo de proceder ante los libros¹⁹. Si bien, se puede considerar que el niño no cuenta con las estructuras para llevar a cabo la acción de leer, si cuenta con las condiciones prácticas del pensamiento para poder llegar a leer, gesto que se puede interpretar como un interés que se espera de él ante los libros y como deseo de ir a la escuela, todo lo cual responde a nuestra manera de valorar las actuaciones de los niños.

De ahí que las conductas inteligentes se definen según un sistema de correspondencias biunívocas, entre un deber ser de las conductas y la actividad. Dicha correspondencia sirve como tamiz para clasificar sus conductas y definirlas como inteligentes o no, ya que dicha clasificación responde a un principio de utilidad, según el cual, algunas de las actuaciones del niño pueden ser útiles para el desarrollo de la inteligencia, mientras que otras no, por lo que en la escuela se debe garantizar que haga aquello que beneficie su inteligencia y desista de todo lo demás que puede retrasar su desarrollo.

¹⁹ Al respecto se puede consultar el artículo de Julia Varela (1995) titulado Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo, en el cual se ocupa de mostrar la incidencia de algunas relaciones de poder en la escuela para la organización y definición de los saberes legítimos, así como de la formación de determinadas subjetividades.

En este sentido, el sistema de correspondencias sería la otra cara del organismo que se le provee al pensamiento, que parte de la homogeneidad y estandarización de la inteligencia, según las funciones de organización y adaptación, conformando un eje genético o tallo central. De acuerdo con Deleuze y Guattari, un modelo estructural se configura a partir de un tallo o tronco central, del cual se definen los elementos que se desprenden de él, pero que son reproducciones o calcos de dicho tallo: “Un eje genético es como una unidad pivotal objetiva a partir de la cual se organizan estadios sucesivos; una estructura profunda es como una serie cuya base se puede descomponer en constituyentes inmediatos, mientras que la unidad del producto está en otra dimensión, transformacional y subjetiva” (2006, p. 17)

Tallo central según el cual la epistemología genética define un conjunto de conductas necesarias para el desarrollo de la inteligencia. Para tal fin, abstrae las diferencias de la multiplicidad de modos de proceder de los niños con el medio, para consolidar un conjunto de conductas como referencia universal para la interpretación del pensamiento, en tanto, al ser la consecuencia de un sistema de intercambio homogéneo, sus resultados, se repetirán de igual forma en todos los sujetos inteligentes, al menos esa es la pretensión. Además, sobre el fondo de la inteligencia como rasgo homogéneo, se establece un cuadro de oposiciones, ya que se considerará que no son iguales las conductas inteligentes según cortes temporales de la vida, por lo que no serán equivalentes las conductas motoras a las conductas inteligentes operatorias en las etapas del desarrollo.

Retengamos hasta el momento los elementos que configuran este primer estrato, por un lado, un sistema de intercambios configurado por la organización y la adaptación en tanto órganos de la inteligencia, en palabras de Piaget: “Las funciones cognoscitivas [...] en esta perspectiva, serían los órganos especializados de la autorregulación de los intercambios en el seno del comportamiento” (2007, p. 33). Para el epistemólogo, el desarrollo del niño, en términos de su vida mental, se concibe como una evolución en tanto parte de un estado desequilibrado para llegar a uno equilibrado propio del pensamiento adulto, es decir, se considera de fondo, un mejoramiento o perfeccionamiento en la forma del pensamiento del niño a la del adulto. Para Piaget (1991): “[...] el desarrollo es, en un sentido, un progreso equilibrante, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio” (p.11) dicha evolución implica un punto máximo de desarrollo y un retroceso en el proceso, en el sentido de

la vejez, es decir: “[...] una vez finalizada la evolución ascendente, se inicia automáticamente una evolución regresiva que conduce a la vejez” (p.12).

Por otro lado, un sistema de correspondencias biunívocas, que parten de la acción consciente cuando se organizan esquemas de acción, es decir, conductas inteligentes para actuar de forma acertada con el medio. Esta doble articulación en la que el sistema de intercambios es la base para el sistema de correspondencias, y este último, permitiría verificar el funcionamiento del primero, hace del pensamiento algo menos abstracto y más operativo para la sociedad en general²⁰, y para la escuela en particular, si aceptamos que su tarea es garantizar el desarrollo de un pensamiento-inteligente, cuyo correlato es el aprendizaje.

En este sentido, en la teoría de la epistemología genética se asume que, en tanto los niños están dotados de los órganos de la inteligencia, entendidos como engranajes que definen una dinámica de intercambios, y se conocen cuáles serán las conductas que deben hacer evidentes al poner en funcionamiento su inteligencia, sólo restaría inscribirlos en un proceso que garantice el paso de un estado de menor conocimiento a uno mayor. Dicho proceso será el aprendizaje, y al cual ingresa el niño según el punto del desarrollo en el que se encuentre su inteligencia, por lo que será indispensable verificar su funcionamiento, para detectar su normalidad o su anormalidad. Se hará, por ejemplo, a la manera de la verificación de los reflejos en el recién

²⁰ En esa perspectiva se abre un nuevo campo de indagación y de preocupación a nivel social, a saber el desarrollo de la inteligencia en los individuos. La inteligencia no sólo ha sido una preocupación científica para dar cuenta del pensamiento, sino también, se encuentra asociada al interés por garantizar el desarrollo económico de los Estados. Al respecto, trabajos como el de Christian Laval (2004) muestran cómo se vuelve para éstos una prioridad económica el garantizar el desarrollo de la inteligencia de su población, entendida como la capacidad de adaptación del sujeto ante el medio, lo cual adquiere valor en el mercado. Laval Citando a la *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE) en la conferencia de 1996 “*L’évolution des politiques économiques et son incidence sur l’évaluation de systèmes éducatifs*” señala: “La inteligencia, cuando adquiere valor mediante la educación, en otros términos, el capital humano, se está convirtiendo con rapidez en un recurso económico primordial y podría suceder que este “imperativo” fuera dando nacimiento paulatinamente a un modelo educativo internacional” (2004, Pág. 34). Para nosotros, dicho modelo internacional está centrado en la preocupación por el aprendizaje, en especial el desarrollo de la inteligencia a partir de los desarrollos sobre la teoría de la inteligencia de Jean Piaget. Al respecto Laval (2004) señala cómo el reconocimiento de la diferencia entre distintos estados de saber y no saber, o lo que podríamos llamar en Piaget, diferencias entre etapas del desarrollo de la inteligencia, son la base de la competitividad económica, de ahí la necesidad de garantizar que la población alcance ciertos niveles estandarizados del saber, en palabra de él: “La competitividad económica es también la competitividad del sistema educativo [...] Nivel de formación de su población, por el stock de conocimientos acumulados” (p. 34). Los cortes de nivel estarían dados por la acumulación que indican el progreso de la inteligencia del individuo en tanto aumento en la capacidad de adaptación para ser adulto. En su texto *Psicología y Pedagogía* (Piaget, 1977), señala que lo que deben aprender los individuos, en tanto finalidades de la educación de un Estado, puede basarse en resultados científicos, que se funden en la observación, registro, evaluación y control de los conocimientos que resultan útiles a una sociedad (1977, p. 27). Sin embargo, señala Piaget, no basta con fijar los fines y basarlos en datos científicos, sino que además, persiste el problema de cómo alcanzarlos. Este problema será objeto de estudio en mi doctorado.

nacido, proponiéndole al niño una serie de actividades que debe resolver, como dibujar a su familia, leer un texto para luego hablar de él y responder preguntas o solucionar un problema construyendo estructuras a través de bloques de figuras diferenciadas por su tamaño, forma y color.

La verificación de lo que sabe y no sabe hacer el niño, le asigna un lugar por comparación en la escuela. Comparación con el referente de las conductas inteligentes al que se debe ajustar, comparación con los demás niños según la manera como cada uno respondió a las actividades propuestas, es decir, en términos de los conocimientos o estructuras que interactúan con el medio. En consecuencia, el pensamiento en la escuela se convierte en un dato que se corrobora a partir de lo que el niño hace contra lo que debería hacer, que se registra conformando su historia en la escuela y que lo define como niño inteligente. Es decir, el pensamiento es una respuesta esperada que permitirá darle un lugar al niño en la trayectoria escolar, en el proceso de aprendizaje.

El niño debe demostrar su pensamiento en la escuela, no porque se dude que cuente con las funciones de la inteligencia para pensar, pues se da por hecho que todos cuentan con ellas, ya que en tanto están ancladas a su constitución biológica, pensar le es propio, así como respirar o bombear sangre desde el corazón a todos los órganos; sino, porque en tanto el pensamiento se traduce en términos extensivos de la inteligencia, que arranca de estados inferiores y pasa a estados superiores, la demostración pretende señalar en qué momento del desarrollo se encuentra el pensamiento inteligente en comparación con lo predefinido como respuestas normales del niño ante determinadas situaciones que le propone la escuela y frente a las cuales, sus respuestas concretas se deben aproximar a las conductas inteligentes esperadas. Aquello que se considera lo normal o lo esperado del niño, o mejor, lo que denominamos como conductas inteligentes que define el sistema de correspondencias, son una convención social sobre aquello que se considera valioso y necesario como conducta que evidencia el pensamiento inteligente, en últimas, son el acuerdo acerca de lo que es útil para la sociedad, situando al niño en el plano de organización escolar.

Ahora bien, en este sentido, cuando los niños ingresan a la escuela, se intenta corroborar una correspondencia entre lo que sabe hacer y las conductas inteligentes que se consideran propias de su edad, con lo cual se busca ponerlo en el lugar que le corresponde en el proceso de aprendizaje, según un orden secuencial en el que es inscrito. Es decir, la escuela se encargará de

introducir al niño en una cadena de signos cuyo referente es el pensamiento lógico o adulto, constituido y constitutivo mediante el proceso de aprendizaje. Por tanto, se da por hecho que el pensamiento adulto está ahí, en germen y que debe ser conducido a su realización, ante lo cual, lo que debe hacer el profesor es alimentar el mecanismo de la inteligencia, con estímulos y con objetos, que nutran su funcionamiento mediante la aplicación de métodos que permitan la realización del niño en el adulto²¹.

Por eso, el proceso de aprendizaje se da a la manera de un entrenamiento que implica control, los registro, examen, puesto que, si el pensamiento ha adquirido un cuerpo dado por los órganos de la inteligencia, éste puede ser entrenado para que adquiriera la forma que se espera. Por tanto, el cuerpo hace del pensamiento algo visible para la escuela, sacándolo del lugar privado e irreconocible, para situarlo en una línea progresiva, hablar de él e intervenirlo. En síntesis, los intercambios estimulan los órganos de la inteligencia, mientras que las conductas inteligentes evidencian su funcionamiento durante el proceso de aprendizaje. El primer estrato de inhibición del pensamiento en la escuela mediante el cual el potencial pensamiento intenso, intempestivo y activo con el que llegaría o podría llegar el niño a la escuela, lo reduce a un resultado del funcionamiento del sistema de intercambios, por el otro, convierte el pensamiento en un dato más en el sistema de correspondencias, que puede ser verificado mediante la observación, el método daría cuenta del normal funcionamiento del primer sistema y el resultado se presenta como el objeto de medida y valoración.

1.2. Interpretación del pensamiento inteligente

En el estrato anterior, el pensamiento quedó atrapado en un cuerpo compuesto por los órganos de la inteligencia que permiten los intercambios con el medio, además, adquirió una forma de representación como conducta a través de un sistema de correspondencias. Ahora bien, en este estrato se configura el ángulo de significación al interior de la representación misma. Configurar este ángulo de significación en la escuela, permitirá hacer una interpretación del

²¹ En este sentido la epistemología genética considera que de lo que se trata es de adaptar al niño para garantizar el desarrollo esperado, en palabras de Piaget: “[...] adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye un cierto valor” (1977, p. 157).

pensamiento en términos de acumulación de conocimientos o mejor, de acumulación de estructuras de acción que conforman el conocimiento.

Es decir, el ángulo de significación hace posible la interpretación del pensamiento, al operar una priorización de algunas conductas adjetivándolas como inteligentes, cargándolas de dicha propiedad otorgada por el significante, volviéndolas como necesarias y recurrentes, según esta forma de valorar. Necesarias, en tanto se consideran fundamentales para la construcción de estructuras de acción que progresen según distintos niveles de complejidad, acudiendo siempre en dicho progreso, a estructuras de base que facilitan la construcción de nuevas estructuras; recurrentes, en tanto se asumen como conductas que se repiten, pues ya que al ser el resultado de los juegos de la inteligencia, elemento común en la constitución biológica en los humanos, se presentarán en todos ellos como parte de su crecimiento y desarrollo cognitivo.

Por un lado, la actividad de los niños será asumida en la epistemología genética como aquella en la que se pone en juego el funcionamiento cognitivo, resultado de la inteligencia, en tanto elemento común en la constitución biológica de los humanos en general, lo que permite a la epistemología genética, establecer un punto de partida o vértice del ángulo de significación, según la actividad de los niños con el medio. Esta actividad, se presenta igual en todos ellos y de acuerdo a la edad del desarrollo biológico, tal como se señaló acerca de las conductas reflejas o instintivas. Así se consolida el supuesto según el cual existe una constante en el desarrollo del pensamiento, cuyo elemento homogéneo es la actividad en todos los niños y cuyo resultado es el funcionamiento de la inteligencia. Al considerar la actividad como movimiento, cualificación y acto o hecho de los niños sobre el medio como un elemento común del pensamiento, se asume que los niños, en general, dan cuenta de él al realizar actividades como: agarrar objetos, reaccionar con el movimiento de su cabeza al escuchar un estímulo, caminar, hablar y construir enunciados, escribir su nombre, dibujar objetos, completar series numéricas, etc.²²

Sin embargo, estas actividades que realizan los niños aún no son significantes, son sólo unidades que permiten distinguir que las funciones de la inteligencia se han puesto en marcha y

²² También se encontrarán casos en lo que los niños presentan acciones diferentes a las planteadas acá, y serán considerados como niños enfermos o con problemas del desarrollo, sin embargo, el referente para tal denominación continúa siendo el mismo, un funcionamiento normal del pensamiento, respecto del cual se puede señalar o identificar un funcionamiento anormal. Esta idea abrirá el camino para educadores especiales y terapeutas que se encargarán de normalizar dicho funcionamiento anormal, lo más aproximado al ideal del pensamiento esperado en los niños.

sólo hasta tanto no sean consideradas como representativas del desarrollo de ésta, es decir, subsumidas bajo el pensamiento lógico como signifiante, no adquirirán una significancia en la cadena que conforman las etapas del desarrollo. En consecuencia, las unidades significantes serán organizadas en un conjunto de actividades definidas con antelación a la acción misma, dando lugar a un punto de convergencia entre conocimientos adquiridos y acumulación de estructuras de acción que se concretan en las actuaciones del niño sobre el medio. En este sentido, todo cuanto hace el niño tiene que ver con su condición de estar conociendo el mundo.

Puesto el conocimiento como horizonte de interpretación de la actividad del niño, se marcan puntos o cortes temporales denominados etapas del desarrollo de la inteligencia y que se caracterizan por ser un conjunto representativo de conductas inteligentes, que serían los elementos significantes a la luz de los cuales cobran sentido las unidades distintivas o acciones de los niños. Lo que quiere decir, que para determinadas etapas corresponderán determinados esquemas que conducen a determinadas conductas inteligentes propias del corte temporal, que se diferenciará de otros esquemas y conductas que se aplican en etapas posteriores. Las etapas, en tanto conjunto de conductas inteligentes o estructuras de acción, se organizan bajo un principio de contención, según el cual una etapa posterior contiene en sí una etapa anterior, trazando así una línea progresiva, continua y de acumulación, gracias a la generalización de esquemas ante situaciones similares en los que pueden ser utilizado o modificado ante nuevas exigencias del medio, pero que toman como base la serie de acciones ya estructuradas.

Cada etapa será entonces un punto fijado con anterioridad al cambio mismo que se espera visualizar en la comparación entre el ideal de conocimiento, el estado real y el estado al que se tiende. Los cambios se entienden como cambios de cantidad de estructuras de conocimiento, resultado de la comparación entre ese estado ideal evidenciado en conductas inteligentes²³, con el estado real de estructuración. Lo anterior, implica que la adquisición de conductas inteligentes corresponda a cambios en los modos de proceder del niño con los objetos, cambios que fijan al niño porque están cargados de una cantidad de esquemas de acción que diferencia uno de otro; además, comportan el carácter de necesarios en la escuela para el desarrollo de la inteligencia,

²³ El posicionamiento del aprendizaje en la escuela parece sustentarse en dos planteamientos: el primero, que el aprendizaje es algo que se da a lo largo de la vida, iniciando desde el momento de la gestación embrionaria; el segundo, que la escolarización inicial de los niños es fundamental para proveer conocimientos y criterios de acción necesarios posteriormente en la juventud y la adultez.

por lo que se vuelve un deber ser al cual se resigna el niño, como un modelo de referencia al que debe aproximarse mediante la imitación o la copia.

El aprendizaje implica un modelo a seguir, en este caso, a partir de un punto del cual se debe iniciar y un punto al cual se debe llegar. Imitar pone en juego un modelo y la copia, una relación entre lo uno y lo otro, lo determinante y lo determinado; en palabras de Deleuze, corresponde al vínculo de la representación y la acción, como reproducción de lo Mismo (2009, p. 52). En el sentido del modelo, en principio, el niño inteligente en la escuela será aquel que logre corresponder al modelo, corresponder con la cadena de significancia, interiorizar el gesto de la espera, afectar las relaciones en las que se mueve en función de los cambios esperados en la escala de la estructura preestablecida, porque en tanto pasos fijos y necesarios, lo transportan de un extremo de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. Se asigna un significado al pensamiento, según un significante que se construye por medio de la definición de unos estados generalizables que se van sumando y que al completar la totalidad serán el pensamiento lógico mismo. Este ángulo de significación que se construye a partir de la articulación entre la actividad del niño y la etapa, para la teoría de la inteligencia en Piaget, hace del pensamiento una totalidad cerrada, de la cual se conoce todo lo que en ella se agrupa, definida por el conjunto de posibilidades de lo que es un pensamiento lógico y que inscribe el pensamiento del niño como su estado inicial.

Dicha totalidad, le permitirá a la escuela, interpretar todo aquello que haga el niño como favorable o no para el desarrollo de su inteligencia, así el movimiento por el movimiento, caminar por caminar, leer por leer, no serán actos significantes, hasta tanto no se inscriban como actividades propias de una etapa de desarrollo. Por tanto, la escuela vuelve la actividad algo signifiante cuando es el paso previo a una etapa, es decir, todo lo que hace el niño es necesario para ir construyendo la escalera que lo llevará a un estado de conocimiento superior como a conseguir. De ahí que la línea de intersección en la estructura formal del pensamiento en tanto inteligencia se mide según el menor o mayor acercamiento al conocimiento bajo la condición de la configuración de conductas inteligentes.

Desarrollar la inteligencia a partir de la construcción de estructuras de conocimiento como lo posible en la escuela se acompaña necesariamente de la acción del niño como lo real determinable, que adquiere su valor a partir de la comparación, la semejanza y la limitación con

el conocimiento, el cual preexiste a lo real, pero del cual depende lo real en su realización²⁴. Lo real subsumido en el conjunto significativo de las conductas inteligentes, se vuelve una reproducción de lo posible según la semejanza con el conocimiento, situando en el lugar de error de reconocimiento, actos fallidos o dificultad de aprendizaje aquello que no corresponda al conocimiento en tanto tal. Lo real se asemeja a lo posible que se realiza, por lo que lo posible es preexistente a lo real, esta preformado, no hay diferencia entre uno y otro. Es decir, las acciones se vuelven significantes en tanto suponen que le permitirán al niño que su forma de proceder se ajuste a las posibilidades prescritas como formas correctas de conocimiento, por lo que será considerada como una conducta inteligente.

En la epistemología genética, dicha definición del conjunto de conductas, es el resultado de la aplicación del método de la observación²⁵, del cual se concluye que existe una línea progresiva del desarrollo de la inteligencia y que se repite de igual forma en cada uno de los casos observados. Aquello que se repite según esta epistemología, conformará las unidades significantes, que permitirán la interpretación de los modos de proceder de los niños antes y durante su paso por la escuela. Todo lo que hacen los niños, en tanto unidades distintivas, quedará subsumido en conjuntos cerrados de conductas propias de un determinado corte temporal, en tanto unidades significantes. El deber ser conforma lo posible del conocimiento que determina los conjuntos significantes, él da sentido y los encadena. Por tanto, lo posible del conocimiento es el conjunto de unidades significantes que subsumen la acción del niño en tanto unidades distintivas que son la realización de lo posible, por ejemplo, para llegar a producir textos, tendrá que expresar... utilizar... describir... elaborar... exponer... y que harán de aquello

²⁴ Así como en matemática el descubrimiento de la imposibilidad de solucionar ecuaciones como $X^2 + 1 = 0$ genera el descubrimiento de un eje imaginario y entonces un nuevo conjunto numérico descrito por parejas de valores (real-imaginario) la necesidad de solucionar qué sucede cuando se deja de estar en un estado de menor conocimiento, permite crear el eje del saber que es un conjunto de posibles realizaciones de dejar de no saber. Al respecto Deleuze señala: “[...] lo real es a imagen de lo posible que se realiza (solo tiene de más la existencia o la realidad, lo cual se traduce diciendo que desde el punto de vista del concepto no hay diferencia entre lo posible y lo real)” (1987, p. 102).

²⁵ El método utilizado por Piaget sitúa lo que hace el niño en el centro del mismo, tomando distancia de métodos psicológicos anteriores, basados en la especulación. Alfredo Zambrano Mora en el texto Jean Piaget sin Fronteras Apuntes desde la Trascendencia señala al respecto de la novedad del método usado por Piaget: “Piaget llevaba a cabo una entrevista que rompía con los métodos establecidos para la época, sobre todo el de las pruebas, permitiendo que el niño, al releer y solicitar explicaciones, se impregnara con el problema planteado. Posteriormente replantea ese método, pues le parecía que otorgaba demasiada importancia el mero enunciado verbal. Piaget prefería darle al niño la posibilidad de actuar con manipulaciones simples. Así se fue elaborando paulatinamente lo que se convertiría en el método clínico, método científico que depende de la constatación objetivizada, la cual rompe con el método especulativo que sólo depende de la opinión.” (2009, 28)

que es diferente en la forma de actuar de los niños, simples ensayos y errores en tanto pasos previos que conducen a estructurar la conducta inteligente²⁶, en otros términos, a que se realice lo posible del conocimiento en el niño.

Bajo esta doble articulación entre lo real y lo posible que compone el significante, es decir, entre la acción del niño y los conjuntos definidos de conductas inteligentes o conocimientos, el niño es situado en la escuela como ausente de conocimiento, por ejemplo, en el aprendizaje de la lectura, como conjunto de lo posible del conocimiento, se encontrará como conductas inteligentes el reconocimiento de las letras y las vocales, sus combinaciones en sílabas y luego en palabras, todo lo cual le da sentido a acciones de los niños en la escuela como escribir las grafías, rellenar las letras con papel o plastilina, así como la repetición de los sonidos individuales y compuestos. Las etapas de desarrollo propuestas por Piaget le dan sentido a las acciones de los niños y de los profesores en la escuela, en tanto sirven como respuesta a la pregunta acerca del para qué del aprendizaje del niño en la escuela.

Por ejemplo, diferenciar, identificar, relacionar, contrastar y hasta colorear serán acciones significantes en tanto tienen una finalidad no en sí misma, sino externa a la misma acción, que corresponderá a alcanzar un estado ideal propio a una temporalidad, en la que el niño debe mostrar que sus acciones han evolucionado ante determinados estímulos del medio, evolución que el profesor debe garantizar como agente en el proceso de aprendizaje de los niños. El aprendizaje entonces, será la escala que da lugar a la medida en la secuencia de cambios constantes y progresivos que hacen evidente la evolución o crecimiento del pensamiento en el niño, y que en conjunto, delinean el proceso de aprendizaje por el que deben transcurrir para

²⁶ Al respecto Piaget nos presenta el caso de *Laurent*, un niño al que le ha hecho la observación y registro de sus conductas desde el nacimiento, y del cual señala, que ha adquirido un aprendizaje al año y dos meses de vida, en tanto ha logrado manipular un bastón para atraer un pan que esta fuera del alcance de sus brazos; dicho resultado, procede de un tanteo empírico que implica la combinatoria de diferentes esquemas de acción como tomar el bastón y retirarlo de en medio de él y el objeto para intentar alcanzarlo sin éxito o tomar el bastón sin intentar alcanzar el objeto y en su lugar introducirlo en su boca. Según la interpretación de dichas conductas, se atribuye al niño un aprendizaje, cuando logra usar el bastón como medio para sus fines, es decir, cuando ha aprendido el papel funcional del bastón y de sus brazos. De acuerdo con Piaget, lo que sucede con Laurent es una serie de elecciones y acciones sobre el medio, que organizan de manera óptima su intercambio con el mismo, de tal forma que adquiera conductas que se impongan al medio y así logre adaptarse a él. En el caso de Laurent, tanto el pan, como el bastón y el niño son sacados de una relación auténtica de experimentación y puestos en una condición artificial, donde cada uno de los elementos tiene predefinido una función determinada, el pan como necesidad que presiona la respuesta del niño, el bastón como materia de uso práctico y el niño como sujeto pensante que busca la satisfacción de sus necesidades. El niño puesto en dicho montaje de observación, es un ser inadaptado, en tanto no ajuste su conducta a los fines predefinidos de su relación con los objetos, es decir, no cuenta con las formas o condiciones requeridas para estar en el mundo.

pasar de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. En este sentido, el pensamiento es interpretado a partir de un conjunto de inmovilidades, de puntos, de elementos fijos por los que debe pasar el pensamiento del niño en la trayectoria hacia el pensamiento del adulto.

El proceso de aprendizaje dinamiza el recorrido entre las etapas o puntos de condensación entre lo posible y lo real, que se plantean como el corte espacio-temporal en el que el niño pone en juego sus esquemas de acción y los perfecciona hasta que correspondan con las conductas inteligentes propias de la etapa del desarrollo. El aprendizaje como la ruta que le permite al niño pasar de etapas inferiores a etapas superiores, garantiza que los cortes sean límites temporales que segmentan el proceso de desarrollo de la inteligencia, como puntos de control a partir de los cuales se puede verificar que el niño está aprendiendo lo correspondiente al corte temporal o los retrasos que se puedan estar presentando. En este sentido, el aprendizaje, en la teoría psicogenética de Piaget, define una trayectoria determinista, pues el camino está preestablecido a la acción misma del niño y del profesor, convirtiendo este proceso en objeto de planeación y administración.

Como ya se había dicho, el paso de un menor conocimiento a un mayor conocimiento desde la perspectiva de la epistemología genética está dado en el tiempo como una evolución, o encajamiento de presentes que hacen del pasado y del futuro una diferencia relativa por extensión, el primero por mayor acumulación que el segundo (Deleuze, 1994, pp. 81-82). Tiempo cuantitativo, de acumulación, de secuencia y con una finalidad predefinida que se expresa en los cuerpos y sus cualidades, que se funda en la adaptación como componente biológico propio de todo organismo y que permite aseverar una homogeneidad en el pensamiento. Para Piaget, el espíritu adulto representa el equilibrio final del desarrollo de la inteligencia, caracterizado por la estabilidad en los juicios acerca del mundo. Señala que así como el crecimiento orgánico tiene un punto máximo de desarrollo, en términos de la inteligencia el pensamiento adulto, hará las veces de ese punto final al que se llega gracias al paso por cada una de las etapas, al respecto señala: en el adulto, cada una de estas etapas pasadas corresponde a un nivel más o menos elemental o elevado de la jerarquía de las conductas (1991, p. 14).

En este sentido, se asume que el desarrollo de la inteligencia cuenta con una ruta necesaria, el aprendizaje, por medio del cual transcurrirá el ejercicio mismo de pensar-

inteligentemente en la escuela. Esta ruta es una trayectoria de la cual la epistemología genética distingue seis grandes cortes, definidos por un conjunto de conductas inteligentes base para avanzar de uno a otro, según un aumento de complejidad que implica un orden según el cual, no será posible llegar a etapas superiores sin antes haber pasado por las etapas básicas²⁷. Sin embargo, el sentido de las etapas de desarrollo no parece ser simplemente el de agrupar esquemas de acción en determinadas edades, pues éstas adquieren su definición por comparación con un punto de llegada, a saber, el pensamiento equilibrado y maduro propio del adulto.

Si bien la investigación de Piaget toma como objeto de estudio el desarrollo de la inteligencia en el niño, su punto de referencia para el análisis de las conductas será la forma de pensar y conducirse del adulto²⁸, al que debe aproximarse, volviéndose un imperativo para la escuela, lograr que los niños lleguen a ser adultos. En la epistemología genética se trata de pensar al niño a partir del adulto, y para eso, la ruta definida será siempre una comparación entre lo que tiene el adulto y aquello de lo que carece el niño. Por tanto, su pensamiento siempre se considera como carente de algo, lo cual define para Piaget la secuencia progresiva de etapas inferiores a etapas superiores, como un camino hacia la completitud del pensamiento, que comporta un tiempo que las define.

El adulto, vuelto el punto final del desarrollo del niño, se entiende como una totalidad cerrada, es decir, constituye el todo del desarrollo evolutivo, donde éste último, solo es una parte o un momento temporal en la línea continua que se traza del uno al otro. Totalidad a partir de la cual se va a juzgar al niño, en términos de quién es y la forma como actúa, en función de lo útil para la sociedad, en este caso, lo útil que deben aprender los niños en la escuela para los fines a los que una determinada sociedad asigna valor. La utilidad social de los aprendizajes que se

²⁷ Piaget distingue seis etapas que se diferencian por las formas de las estructuras que se conforman en cada uno y que corresponden a la organización del pensamiento que inicia con un polo motor y concluye con un polo intelectual. (Piaget, 1991, pp. 13 - 14). Al respecto también se puede consultar Piaget (2005) Inteligencia y afectividad.

²⁸ Sobre el niño recae un designio social, a saber, llegar a ser adulto gracias a su experimentación y esfuerzo. Philippe Ariès en la investigación sobre *El niño y la historia familiar en el antiguo régimen* (1987) señala el paso de la idea del niño como adulto en miniatura que ocupaba un lugar sin importancia en la organización de lo social del siglo XI, al sentimiento moderno de la infancia como momento en el que está contenido en potencia el adulto, concepción actual, señala Ariès: “Nadie pensaba que este niño contenía ya toda su persona de hombre, como creemos corrientemente hoy día” (p. 64) pues la vida de niño era un pasaje sin importancia en la vida del adulto, seres con una vida problemática por su mortandad: “A nadie se le ocurría conservar la imagen de un niño, tanto si había vivido y se había hecho hombre, como si se había muerto en la primera infancia. En el primer caso, la infancia no era más que un pasaje sin importancia, que no era necesario grabar en la memoria; en el segundo caso, si el niño moría, nadie pensaba que esta cosita que desaparecía tan pronto fuera digna de recordar: había tantos de estos seres cuya supervivencia era tan problemática [...]” (p. 64)

deben evidenciar en los niños durante su paso por la escuela, está determinada por su funcionalidad en la vida adulta, por lo que se busca que el niño se introduzca en un juego de identificación con el adulto a través de lo que va aprendiendo. Así la respuesta por el significado de aquello que el niño aprende en la escuela, se debe encontrar en la utilidad futura en la perspectiva de la inmersión al mundo adulto y del trabajo.

1.3. Pensar como un niño inteligente

Piaget trata de desentrañar la lógica del pensamiento infantil a partir del referente del pensamiento adulto, se trata de una oposición dual, en la que existe una instancia superior determinante, entendida como lo Uno (el adulto) y aquello que es determinado, dependiente y ajustado a dicha determinación, lo otro (el niño – el particular). El niño en la escuela está determinado por oposición al adulto, tal como lo plantea la epistemología genética, no se trata de que el niño sea un adulto pequeño, sino que en él está toda la potencia de éste último, como esencia no realizada, impregnada de un ideal de progreso, donde el aprendizaje es la evidencia de la orientación evolutiva hacia la forma del pensamiento adulto, en tanto forma objetiva del mundo. El niño en evolución está constreñido a pasar de un estado de inmadurez (niño) a uno de madurez (adulto), de un estado de animalidad (niño) a uno racional (adulto) (Deleuze & Guattari, 2006, p. 292). Dicha comparación no solo se da en términos de la estructuración del conocimiento, sino también, en términos de la relación del niño con el mundo social.

En este sentido, para Piaget el pensamiento del niño en los primeros años de vida está preso en el egocentrismo y la heteronomía. Por un lado, la condición egocéntrica del pensamiento radica en que el niño considera que todo a su alrededor funciona a su voluntad, por lo que no diferencia entre él, en tanto sujeto, y el mundo exterior, en tanto objetos que pueden ser conocidos mediante estructuras y reglas interiorizadas como condicionantes del mundo social al que ingresa, considerando todo como una extensión de sí mismo. Por otro lado, su condición heterónoma tiene que ver con la aceptación y respuesta a las órdenes de los adultos sin cuestionarlas, pues él aún no logra establecer fines y objetivos acordes con los intereses de la sociedad adulta, que orienten sus actuaciones, por lo que serán los adultos quienes conduzcan su forma de comportarse en el mundo.

Al respecto, a manera de ejemplo, Piaget señala en sus estudios sobre el desarrollo del criterio moral en el niño²⁹, que éstos en el juego enuncian las reglas de éste como sentencias indiscutibles, dadas por la autoridad adulta, sin comprender el sentido mismo de la regla, es decir, la intención que tiene la regla como reguladora de los actos de los jugadores, sin embargo, también señala cómo el niño, aunque expresa la regla, en su práctica él no la aplica como reguladora de una actividad de grupo, sino que juega para sí mismo y consigo mismo, por tanto, tiene un carácter egocéntrico y no cooperativo, en tanto el niño se ve a sí mismo el centro de todo lo que sucede a su alrededor, por lo que no logra reconocer en los otros sus intenciones y sus puntos de vista en la construcción de un juego colectivo.

Se espera que la regulación heterónoma de su pensamiento sirva para instaurar las bases de una autorregulación de sus modos de actuar³⁰, es decir, que logre salir de su estado egocéntrico y logre un estado cooperante, en el que los esquemas de acción construidos por el niño desde las respuestas instintivas generadas por el sistema nervioso central, se encaminen para trabajar junto con otros que también han construido esquemas de acción, condición que los hace iguales y a partir de la cual puedan coincidir en su proceder, tanto para fines individuales, como para fines comunes. Pero la autorregulación también tendrá que ver con salir de su estado heterónomo, al interiorizar y aceptar las reglas sociales como necesarias para regular las relaciones entre él y el mundo exterior, en últimas, para alcanzar un pensamiento autónomo. En ambos casos lo que se espera es que gracias a la organización de los esquemas de acción, éstos se adapten a las exigencias sociales, y así, el niño vaya construyendo una consciencia autónoma y cooperante, logrando la autorregulación de su pensamiento.

La autorregulación junto con las etapas del desarrollo, configuran el pensamiento inteligente, no solo en términos de las estructuras que construye el niño para organizar y adaptarse al medio, sino también, en la forma como el niño es consciente de que pensar consiste en desarrollar su inteligencia. En este sentido, la escuela asumirá como propia la tarea de sacar al niño de su estado heterónomo para llevarlo a uno autónomo, de su estado egocéntrico para llevarlo a uno cooperante. Para ello, asume la lógica de las etapas del desarrollo como esqueleto al que se articularán los esfuerzos de los profesores, de los compañeros, de los papas orientados

²⁹ Hacemos referencia al texto *El criterio moral en el niño* (1974)

³⁰ La autorregulación del niño ya estaba supuesta en los estratos de organización y adaptación e interpretación, cuando se hacía referencia al carácter inteligente de la conducta, es decir, cuando se considera que una conducta es inteligente porque el niño comprende y logra definir los objetivos o fines que orientan su acción.

ahora bajo un interés claro y unificado, a saber, que el niño piense inteligentemente, lo cual será alcanzado por él en la medida que va constituyendo su yo, o mejor, una consciencia sobre su pensamiento, definido en términos de reconocimiento del otro y de sí mismo, así como la aceptación de las reglas sociales.

Será la escuela, la que concrete y formalice en la práctica pedagógica los planteamientos de la epistemología genética acerca del desarrollo de la inteligencia, por ejemplo, en términos de la relación entre conductas, rangos de edad y etapas; relación que sirve como criterio para la distribución gradual para la enseñanza y el aprendizaje de los niños en aulas de clases³¹, a partir de la verificación del nivel de desarrollo de su inteligencia, espacios donde se le pedirá resultados, sobre la realización de una serie de tareas que hagan evidente conductas útiles y funcionales a la sociedad, como por ejemplo, leer, escribir y contar. En consecuencia, las prácticas pedagógicas en la escuela aplican la noción de método científico usada por Piaget para el desarrollo de su investigación, por lo que ponen en funcionamiento un procedimiento de demostración, comprobación y experimentación del pensamiento inteligente en el niño, a partir del cual se espera obtener datos que deben ser objeto posterior de verificación en la línea de extensión definida por las etapas, que conforman el plano de equivalencia sobre el cual el niño ha de ser evaluado como capaz de pensar racional y lógicamente.

El desarrollo de la inteligencia del niño se concreta a través de su obediencia en el aula, el cumplimiento de tareas, la justificación de sus modos de actuar y sentir según la edad, y el reconocimiento del profesor sobre lo bueno o lo malo, lo correcto o incorrecto de su pensamiento, lo cual constituye una consciencia del niño sobre su propio pensamiento. Así, desde su ingreso a la escuela y como consecuencia de su estado de heteronomía, el niño acepta la autoridad del profesor, quien le traza una dirección y un significado a sus acciones. El niño acepta las reglas que el profesor le señala, por ejemplo, en el salón de clases cuando le indica dónde sentarse, cómo hacerlo, en qué momentos levantarse y desplazarse, cuándo hablar, dónde

³¹ La escuela como institución social que además de servir para indicar al individuo y situarlo dentro de la masa (Deleuze, 1999), hoy es el espacio para la verificación del desarrollo de la inteligencia en el niño, así como para la producción de su subjetividad que está marcada por la empresa y no por la fábrica, pues ya no se trata de producir un individuo disciplinado por el sometimiento (Foucault, 2005, p. 140), sino más bien, se trata de instaurar una forma de conciencia que se concreta en discursos del auto-control y el auto-conocimiento. La escuela será el laboratorio de comprobación de la adquisición de dicha conciencia, por lo que se dedicará a controlar el desarrollo del niño por medio del seguimiento, la identificación, la localización y extracción de información que le permita encausar su deseo hacia la necesidad de ser adulto, adaptarse a la sociedad y acumular experiencia.

fijar la mirada, qué actividades hacer y cómo hacerlas³². Dicho estado de heteronomía para Piaget, será necesario para que los niños aprendan a conducirse, y gracias a esta obediencia al criterio adulto, logre alcanzar una autonomía de su pensamiento, como resultado de la interiorización de las reglas.

En ese momento de la autorregulación, el niño parece liberarse de la presión adulta, sin embargo, dicha libertad no es más que el reconocimiento de los fines de sus actuaciones y las reglas que lo regulan como condiciones autoimpuestas para su modo de pensar en la escuela. Fines que ya estaban establecidos en ese campo de lo posible que determina sus acciones como lo real de su pensamiento, un campo del deber ser con el que debe corresponder sus conductas y el cual debe interiorizar el niño como constitutivas de sus modos de proceder. Interiorización que se concreta, por ejemplo, cuando cumple con las tareas, adaptándose con éstas a las exigencias de la escuela, que consisten en que el niño siga el modelo definido por el profesor para hacerla, es decir, que siga las instrucciones que definen un mismo modo de hacer la tarea para todos los niños. En últimas, lo que se espera con ésta es que el niño sepa que debe cumplir tanto en la forma de hacer la tarea, como en la entrega de la misma, con lo cual se va habituando a las exigencias que le hará la sociedad adulta, seguir el modelo, encajar en un modo homogéneo de ser, vivir y hasta de sentir, cumplir como exigencia de otro del cual se espera su aprobación.

La construcción de la consciencia del pensamiento en el niño ocurre a partir de la interpretación que hacen los profesores de sus acciones, cuando se comporta de determinada manera en el aula, cuando desarrolla alguna actividad asignada como tarea. Todo lo cual estará subsumido en las etapas del desarrollo, como corte de interpretación, que permitirá reconocer los niños que tienen un desarrollo normal, anormal o acelerado, a la vez que este entenderá que depende de dicho reconocimiento, por lo que tendrá que aprender a interpretarse a sí mismo en los términos en los que es reconocido en la escuela³³.

³² El aula de clases se configura como un espacio analítico, que en términos de Foucault tiene que ver con la identificación de la presencia y la ausencia de los niños, para sobre dicha visibilidad “[...] poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar.” (Foucault, 2005, p. 147). La escuela no ha perdido su carácter de espacio para la disciplina, instaurando formas de comportarse como el silencio, la mirada fija hacia el frente del aula, la distancia suficiente entre unos y otros para no distraerse en las actividades que se le asignan al niño.

³³ Tal es el caso, por ejemplo, de las series numéricas que se le piden completar a los niños en preescolar en sus cuadernos, a partir de una muestra que realiza el profesor y que debe ser repetida por el niño sin variar nada, lo cual dará cuenta de su capacidad para adaptarse a las exigencias y que garantizará para él un paso por la escuela tranquilo y sin dificultades, en tanto sabe seguir instrucciones y repetir el modelo. En este sentido, por medio de las

Es decir, todas las dinámicas y los ritmos que se dan en la escuela, van fijando al niño, por ejemplo, en una relación de determinación con el aula, en una relación de control con la tarea, según la edad en la que se encuentre y en una relación de autoridad con el profesor, todo lo cual constituye puntos de sujeción que concretan la perspectiva de la epistemología genética, en la cual está inmerso en una realidad dominante acerca de lo que consiste pensar, la cual debe aceptar, resignarse, someterse y sentirse bien, es decir, adaptarse. De acuerdo con la concreción de la epistemología genética en la escuela, podemos reconocer dos formas de constitución de la subjetividad³⁴, por un lado, la actividad del niño por imitación y por otro lado las consignas que enuncian los adultos sobre su forma de proceder.

En términos de la primera, la escuela espera que el niño aprenda a partir de la imitación, por lo que la acción estará conducida en términos de “hacer como”; es así como se le pide que aprenda a hacer las actividades como sus compañeros más inteligentes lo hacen, quienes sirven como modelo a seguir en el espacio del aula; o a hacer una actividad como lo dice el profesor, quien sirve como representante del modelo adulto en la escuela. La imitación como recurso para la interiorización de los signos que conforman un pensamiento inteligente, se logra en las primeras etapas del desarrollo, cuando el niño aún no domina el lenguaje convencional. Esta será la forma inicial como va construyendo su propio yo, a partir del modelo, la imitación, la copia.

La segunda forma de interiorización, ocurre cuando el niño además de acceder al lenguaje y comprender lo que dicen los adultos sobre el mundo en el que vive, logra regular su vida a través de lo que dice, enunciando y determinando a la vez lo que considera como verdad de un mundo objetivo, en el que se pueden llegar a acuerdos a través del lenguaje. Considera Piaget que el pensamiento en tanto tal no se logra con las conductas motoras heterónomas y egocéntricas, pues éstas no contemplan las intenciones del otro, es decir, su reconocimiento, a partir del cual se puede construir un lazo social que regule las conductas, que al ser el acuerdo y el deseo de una sociedad, se entenderán como conductas inteligentes, por eso la consciencia del niño se construye por medio del lenguaje, en tanto éste permitiría la conexión entre un mundo social y el mundo de las representaciones interiores.

obligaciones escolares se le asigna un lugar al niño, se va constituyendo en él un pensamiento inteligente sujeto a la aprobación y reconocimiento.

³⁴ Nos apoyamos en la revisión de la clase del 13-5-86 El poder y los nuevos modos de subjetivación dictad por Gilles Deleuze y compilada en el libro La subjetivación: cursos sobre Foucault III (2015).

Para Piaget la consciencia del pensamiento en el niño estará fundamentada en la adquisición del lenguaje autorreferencial³⁵, que le permita la construcción de sí mismo como sujeto de enunciado y sujeto de enunciación. En términos del primero, el niño para sí mismo es un objeto sobre el cual recaen enunciados que lo definen y le determinan un modo de ser en la escuela, en este sentido, el niño se dirá a sí mismo por ejemplo: no mentirle al profesor, no gritar o no correr en el aula de clases, no hacer la tarea de otro modo, sino como lo indica el profesor, etc. El “no” como marcador de la conducta del niño a partir del lenguaje, define un deber ser esperado, a la vez, que la imposibilidad como condición fundante de su existencia. Es decir, el “no” como consigna principal de la relación entre la sociedad adulta y el niño, así como del niño consigo mismo, marca un límite, por ejemplo, que le indica qué desear, así como qué es imposible que desee, no porque aquello que pueda desear no exista, sino porque simplemente no le está dado desear eso, pues su lista de deseos ya está predefinida, en términos de carencia, en el campo de lo posible que varía según el lugar que ocupa en una determinada estructura social. El problema de la subjetividad según Guattari tiene que ver con la modelación del niño a través del mecanismo escolar, en el cual su deseo es encausado, perdiendo capacidades como el canto y la danza, al entrar en el aprendizaje de lo que él denomina “equipamientos dominantes” como lo es el aprendizaje de las lenguas, al respecto señala: “Su creatividad cae en una especie de grado cero: comienza a hacer diseños estereotipados, se modeliza según las actitudes dominantes”. (Guattari, 2006, p. 117).

Aceptar su imposibilidad de desear diferente, es la consecuencia de acceder a un pensamiento inteligente, pues desear en el sentido que ya le ha sido marcado como lo posible para él, lo fija al deseo como verdad. Este tipo de pensamiento es el que la escuela introducirá en el niño como lo real dominante de su existencia³⁶. En consecuencia, de acuerdo con el estado de

³⁵ Jorge Larrosa señala cómo las prácticas pedagógicas pueden asumirse como lugares de mediación en lo que se busca disponer recursos para que las personas por sí mismas desarrollen la auto-conciencia y la auto-determinación. De lo que se trata en últimas, es de la conformación de un aparato pedagógico que media y construye la subjetividad del individuo en términos de un tipo de relación reflexiva del educando consigo mismo (Larrosa, 1995, p.271), al respecto señala: “[...] la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en la que se constituye su propia interioridad [...] La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc.” (p. 270)

³⁶ Los niños repiten en sí mismos la condición que permite considerarlos iguales a todos, por lo que es posible que sobre todos se repita una forma de operar para enseñales a ocupar su lugar, a leer o escribir, de ahí que se busque

autorregulación, se espera que el niño mismo, sin condicionamientos externos, encause su propio deseo hacia ese tipo de pensamiento que ha sido socialmente acordado para él, por lo que, así como en la escuela hay un aula que debe ocupar según el nivel de inteligencia en el que se encuentra y unas tareas que son propias del lugar que ocupa, en la sociedad habrá un lugar destinado o mejor asignado para él, y en el cual tendrá que hacer corresponder sus modos de proceder y de pensar encadenado a un referente que ha sido predefinido a su propia acción tanto en la escuela, como en la sociedad adulta.

En términos del segundo (sujeto de enunciado), gracias al ejercicio mismo de la inteligencia, de construir y reconstruir estructuras que medien en la acción que ejerce el niño sobre los objetos, logrará que su voz sea escuchada por los adultos cuando ha interiorizado las reglas de interpretación y pueda hablar objetivamente del mundo, incluido sí mismo como objeto. El niño crece como un sujeto de enunciación hasta que logre que su voz sea escuchada y pueda ser considerado como un sujeto de enunciado. Lo anterior, dado que su condición egocéntrica y heterónoma, que lo vuelve un sujeto resignado a las reglas adultas, parece ser el paso necesario para llegar a un estado autónomo y cooperante, lo cual no se logrará, hasta tanto no interiorice la regla como directriz de su forma de proceder, es decir, como autorregulación y transformación de sus conductas, así como adaptarse a las reglas que regulan las relaciones de comparación con los otros, de tal suerte que interiorice la regla y logre entrar en el acuerdo social sobre la forma como se habla de las cosas, como se refiere a ellas y como se refiere el niño de sí mismo.

Adaptarse a las condiciones que la escuela le define al niño e interiorizarlas como reglas propias para su acción, por ejemplo, cuando lee o escribe según lo definido por el profesor, evidencia su autorregulación como condición necesaria para las relaciones de cooperación, pues al realizar sus actividades igual que todos los niños, no será excluido del proceso de aprendizaje y podrá continuar acumulando conductas similares a los demás para adaptarse al orden social. La escuela establece el referente acerca de qué pensar, lo cual se vuelve para la sociedad como lo uno, lo verdadero, en últimas, una consciencia social objetiva del pensamiento, en tanto es verificable, demostrable y que se corrobora en sus resultados. El yo del niño estaría constituido entonces por una consciencia sobre el mundo en el que vive, consciencia que es aprendida, que

garantizar su paso por puntos que definen su lugar en la escuela en el salón de clases, puntos de existencia que definen lo que es estar bien en tanto niño en la escuela.

es impuesta por las presiones del adulto y que se va forjando con cada paso que da en un proceso de aprendizaje que lo conduce por la cadena de signos que conforman las etapas del desarrollo.

En consecuencia, el niño que constituye la escuela es un niño que se define siempre por comparación, que se funda en la carencia, ya sea porque siempre estará en deuda de ser algo mejor que debe alcanzar por sus propios medios, o porque ha dejado de ser eso que la sociedad esperaba y debe por sus propios medios volver a encausar sus actuaciones, así como la aceptación de su incompletud, de la falta. En consecuencia, el niño debe conformarse con su estado de carencia, de deuda eterna consigo mismo y con los otros, pues, por ejemplo, en la escuela siempre podría ser más inteligente y sin embargo, solo lo es en la proporción que la misma escuela le destina, pues de acuerdo con el lugar que debe ocupar en la sociedad, los equipamientos con los que debe salir a enfrentar su vida ya están predefinidos, pues en últimas como resultado de este modelo que se instaura en la escuela sobre el pensamiento, lo que se espera es que sepa obedecer, seguir un procedimiento, cumplir con las condiciones que se le exijan y que con todo ello se sienta feliz, satisfecho y realizado.

En ese modo de ser el niño aprende a disfrazar su propio deseo, pero no por ello éste desaparece y continúa trabajando bajo la red de conductas y etapas, pues no logra ser apresado totalmente por la segmentariedad del pensamiento inteligente. Su deseo, en la clandestinidad de la escuela, pone en juego, sus afectos, la velocidad o lentitud que lo componen no solamente como un sujeto inteligente, sino también como una fuerza que se compone por la multiplicidad de encuentros que configuran una forma singular de su pensamiento como acontecimiento, afirmando la inconmensurabilidad de este último, que no logra ser totalmente atrapado y que encuentra su forma de expresión, por ejemplo, en la risa en clase, que corroe la autoridad de la misma escuela, la cual no la puede castigar, más allá de situarla como un acto de insurgencia frente a la autoridad, pero aun así, la risa no desaparece.

El juego del niño sería otra forma de expresión de su fuerza, no el juego oficial que instituye la escuela, sino el juego que le provoca correr por correr, sin ninguna meta, sin ningún fin, sin ningún propósito, sin ningún programa, el juego que hace manada de niños. Por ejemplo, en el patio de la escuela los niños parecen encontrar un punto de fuga, cuando corren unos tras de otros sin patrón alguno y adquieren el poder de congelar el movimiento del otro con un solo toque, o hacen rodar un balón que más que tener una orientación precisa a donde debe ser

llevado, contiene en su contacto la apertura del espacio para lanzarlo, devolverlo a otro niño o simplemente patearlo.

Entonces, así se conforma un campo gris de lo impredecible que se escapa a los estratos, que se produce por ejemplo, en la lectura y la escritura oficial que enseña la escuela, pues no es posible determinar con precisión que movimientos se producen en el niño cuando circulan a través de líneas de un texto, que pasiones o voliciones genere en él, así como en la escritura, en la que construye pasajes por lo que se escapa para encontrarse con su forma de decir del mundo, como lo siente, lo percibe, lo vive. Los niños, ya sea en el patio de la escuela, en los libros o en la escritura, producen un no lugar, indeterminable para la escuela en términos de inteligencia, cuando se escapa a los puntos de subjetivación, a la interpretación y hacen estallar el cuerpo otorgado al pensamiento, produciendo un recorrido en el que se pone en juego lo que el niño puede, es decir, su poder de afectar, de ser afectado y de afectarse a sí mismo, haciendo que el lugar que le ha sido asignado en el aula, o en relación con la lectura o la escritura se desvanezca en la circulación móvil que produce su fuerza, en el que se cruza con otras fuerzas, la de sus compañeros, con las múltiples de voces que se expresan a través del autor y la de ese otro con el que escribe.

2. Cartografía: pensar, acontecimiento en la escuela

Dicho campo gris, impredecible y por el cual el niño encuentra la huida a la segmentariedad de la escuela, se construye en el encuentro con los libros, la escritura, el canto, el baile, la pintura, la música, el juego, la escucha, el silencio, los materiales etc., que circulan como partículas que se conjugan con la fuerza del niño, ampliando su territorio, modificándolo, marcando una dirección, obligando a desplazarse a un nuevo lugar, a detenerse en el que ya se ha conseguido. La producción de un territorio para el pensamiento, no se da a partir de una serie de puntos por los que éste debe pasar, como regla general que se repite para todos los niños; sino con el encuentro, la conexión, la experimentación, por ejemplo, cuando la escritura como afecto, se conjuga con la fuerza del niño afectando su potencia para bien o para mal.

El territorio de la fuerza conforma un estar cambiando del niño, que modifica el todo a medida que surgen nuevas variaciones, por lo que lo único que acompaña su fuerza es la ausencia de certeza, en tanto no hay una métrica que permita capturarla o una finalidad que la

oriente, para calcularla o descifrarla, para totalizar y cerrar su experimentación. En síntesis, el atributo de la fuerza es la dirección, la cual no ha sido prevista, simplemente ocurre como algo siempre presente, que deshace las distinciones entre lo que se hace y lo que se hará, para confluir en un continuo hacer como resultado de su deseo. La dirección no es espacial o extensa, por eso no se habla de ella por medio de la suma de posiciones en el espacio, sino a través del cambio, como una modificación incesante, por lo que no hay unidad en la fuerza de los niños, sino transformación permanente. La fuerza está cargada de variaciones, que se dan al tiempo con la variación de otras fuerzas, que se cruza para componerse o descomponerse entre ellas.

Los niños producen una desterritorialización respecto de la territorialidad escolar en su forma de modelo, como resultado de la experimentación de sus juegos, de su encuentro con los libros, con la escritura, justo en el centro de las líneas de segmentariedad molar de la escuela, donde el niño traza líneas moleculares, corriendo riesgos, adquiriendo una máscara, encontrando su propio devenir. Este momento se ocupa del entrecruzamiento de líneas molares³⁷, moleculares y de fuga que se despliegan en los planos de organización y consistencia del pensamiento en la escuela.

2.1. El modelo del pensamiento inteligente en la escuela

La escuela o la nueva escuela³⁸ como la llama Piaget, tiene como función “adaptar al individuo al medio social” (1977, p. 74) para ello, debe fundarse en el reconocimiento de dos condiciones que la diferenciarían de la escuela tradicional, por un lado, una condición

³⁷ Al respecto nos apoyamos en la revisión de Deleuze, G., & Guattari, F. (2006f). *Micropolítica y segmentariedad en Mil Mesetas capitalismo y esquizofrenia*, así como de Deleuze, G., & Parntet, C (2004). *Políticas en Diálogos*.

³⁸ Para Piaget, la nueva escuela se define por los métodos que utilizan para la enseñanza y el aprendizaje, los cuales, según su perspectiva, deben estar centrados en la actividad del estudiante, pues es sobre él quien recae la construcción de conocimiento, sin perder de vista que la escuela debe preparar a los niños para los requerimientos de la sociedad a la que están destinados. Al respecto de los métodos plantea: “Los métodos de educación activa de los niños exigen todos que se proporcione a los pequeños un material para que jugando con él puedan llegar a asimilar las realidades intelectuales que, sin ello, siguen siendo externas a la inteligencia infantil” (1977, p. 180). Si bien Piaget no ahonda en la perspectiva de los que sería la escuela tradicional, al parecer toma distancia de lo que señala Luis Not, en el libro *Las pedagogías del Conocimiento* (2000), acerca de algunas pedagogías del siglo XVIII, en la que el niño se constituye como un saco vacío que hay que llenar de contenidos mediante un acto pedagógico denominado transmisión del conocimiento. El enunciado “*del niño como un saco vacío*”, asigna un lugar específico al conocimiento y al niño en la formación del pensamiento, que implica formas de relacionarse. El conocimiento entonces, ocupa un espacio inaccesible para el niño por sí mismo, por lo que éste, sólo puede acceder a él por medio de otro que sabe, es decir, el maestro.

homogénea entre el adulto y el niño, con la cual se traza una línea de crecimiento biológico que tiene como criterio de medida la edad, que servirá no solo para agrupar a los niños en rangos según las etapas del desarrollo, sino que dichos rangos se traducirán en la escuela como grados escolares, en los cuales son distribuidos y permiten la organización, secuencial y progresiva del paso de ellos por la escuela³⁹. Por otro lado, una diferencia, resultado de la comparación entre los extremos de la línea de crecimiento biológico, es decir, la comparación entre el pensamiento del niño y del adulto, de la cual se deduce por efecto de la experimentación científica llevada a cabo por Jean Piaget, que los niños piensan diferente a los adultos⁴⁰.

Lo que hace Piaget es llenar de contenido dicha diferencia, señalando por ejemplo, la diferencia en la cantidad y maduración de las estructuras de conocimiento, diferencia a partir de la cual se definen una serie de cortes significantes o etapas del desarrollo de la inteligencia y una serie de conductas inteligentes que les corresponden, todo lo cual, llevado a la escuela, se convierte en planes de trabajo con actividades precisas para cada etapa, es decir, ajustados al grado de maduración y la cantidad de estructuras acumuladas por los niños, criterios de evaluación estandarizados, jerarquización de los conocimientos en un orden que va de lo simple a lo complejo, codificando e interpretando lo que hacen los niños en la escuela, bajo un criterio de utilidad y juicio.

Los rangos de edad, las etapas del desarrollo y los grados escolares conforman una segmentariedad dura, en tanto es una estructura fija de correspondencia entre edad/etapa/grado, según la cual los niños son clasificados y distribuidos al ingresar a la escuela. Esta segmentariedad también incluye los niños que difieren de la correspondencia y serán codificados

³⁹ Al respecto se puede consultar el artículo de Valerie Walkerdine (1995) titulado Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana el cual muestra como el niño se vuelve un objeto como resultado de la noción de una secuencia normalizada, que además se articula con los aparatos y mecanismos, que van desde la arquitectura hasta los materiales curriculares.

⁴⁰ Vygotsky en el texto Pensamiento y Lenguaje (1987) señala como uno de los aportes fundamentales de Piaget a la psicología, aportar pruebas experimentales a uno de los planteamientos centrales de Rousseau, según el cual, el niño no es un adulto en miniatura y su mente no es la mente de un adulto en pequeña escala (p. 31). Al respecto, Piaget reconoce que Rousseau encontró de forma intuitiva la diferencia entre la naturaleza del niño y la del adulto, en términos de un desarrollo mental que según las distintas edades contaría con formas particulares de ver, sentir y pensar, por lo que habría también de fondo unas invariantes de ese progreso según las cuales se irían transformado las formas particulares. Piaget toma distancia de Rousseau al considerar que sus planteamientos filosóficos carecen de seriedad, en tanto no están sustentados en datos verificables; acepta que el filósofo es el precursor de la idea de un aprendizaje activo, que se basaría en la actividad espontánea del niño, como conquista activa del mundo (Piaget, 1977, p. 161). La concepción de aprendizaje activo que propone Piaget, parte de considerar, de un lado, que los procedimientos mentales entre el niño y el adulto son diferentes; de otro lado, que el aprendizaje es el resultado de la acción de estructuración de lo real (pensamiento).

en nuevos segmentos que se desprenden de estos tres, bajo la denominación, por ejemplo, de niños retardados o niños genios⁴¹, que conciernen a la diferencia entre los segmentos, el primero, porque la edad es superior a la etapa y al grado en la que debería estar, el segundo, porque la edad es inferior. En cualquier caso, el niño debe ocupar un lugar según las líneas y segmento que define la escuela para incluirlos en su organización y por medio de lo cual les define un recorrido, unas tareas y unos modos de proceder con sí mismo y con los otros. Líneas que parecen tener un centro de convergencia y emergencia de un plano de organización, a saber, las condiciones biológicas que se traducen en la capacidad de pensar inteligentemente, es decir, de adaptarse al medio social según los requerimientos, los procedimientos y condiciones que se vuelven el horizonte de acción de la escuela.

La segmentación edad/etapa/grado que clasifica y distribuye a los niños en conjuntos homogéneos, también sirve como parámetro para la selección y definición de los conocimientos que deben ser incorporados en forma de estructuras de la inteligencia, en el decir de ésta, lo que deben conocer en tanto instrumentos para la acción, por ejemplo, para el caso de la literatura, se definirá un canon de textos que se agrupan bajo la categoría de literatura infantil y que pueden ser leídos ya que se consideran propios a cierto rango de edad y a la cantidad de estructuras que ha construido para comprender lo que en ellos se plantea; por contraste, se excluirán otros textos de la formación del niño, aquellos que se considerarán como inapropiados⁴² bajo un criterio

⁴¹ Los trabajos de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia en el niño son paralelos al trabajo de María Montessori, al respecto el trabajo realizado Montero y Moreno (2011) en el artículo Pedagogía científica y normalidad en Montessori señala la preocupación de Montessori por comprender las características individuales del niño para responder a sus necesidades, creando la casa de niños con el fin de “[...] medir con exactitud sus características particulares, sus actitudes espontáneas (la timidez, por ejemplo, era una actitud considerada por Montessori como signo de retardo), sus manifestaciones y expresiones “supuestamente” reveladoras del alma humana” (p. 68)

⁴² El papel que tiene la literatura en la formación de la moral, puede entenderse de forma negativa o de forma positiva. El papel negativo de la literatura corresponde a la situación en la que se considera ésta como capaz de controvertir el orden moral de una sociedad, y por tanto, se establece un control pedagógico en el acceso y uso de ciertas obras literarias para los niños. Para Platón, el efecto negativo de la literatura sobre los lectores se debe a que: “[...] todas las obras de esa índole son la perdición de espíritu de quienes las escuchan, cuando no poseen como antídoto, el saber acerca de cómo son” (1988, 595b). Según esta consideración, el control pedagógico sobre las obras literarias no implica valorarlas entre buenas y malas para la moral, sino que implica un tipo de privilegio de unas sobre otras que le permitan al lector adquirir un conocimiento moral para distanciarse de los efectos negativos de la literatura. La literatura en su papel positivo para la formación de los niños, es considerada como aliada para inculcar principios morales propios de una determinada época y sociedad. Por ejemplo, en la obra del italiano Carlo Collodi, *Las aventuras de Pinocho*, se presentan una serie de personajes en situaciones y conversaciones que ejemplifican ideas e imágenes propias del sentido que le otorgamos al respeto por los demás, así como imágenes que afirman la noción de lo que es una vida plena. En síntesis, la literatura que adquiere un carácter positivo para la formación moral del niño, define marcos de referencia a partir de los cuales se llena de significado la idea sobre lo que es ser un niño.

moral, que endurece la segmentación edad/etapa/grado. Estrictamente no hay una literatura infantil porque la leen los niños, sino porque se empieza a producir un material de lectura ajustado al nivel de desarrollo de la inteligencia, por lo que por ejemplo, se empieza a priorizar la imagen sobre el texto, como uno de los criterios que se supone, ponen al alcance de los niños la literatura.

Lo anterior, ya que al aceptar que el niño incorpora el conocimiento en forma de estructuras, la literatura, así como el cine, la música, las imágenes, accederán a la interioridad del niño y por tanto existirán elementos de la realidad que, o bien, pueden ser constructivos y favorables para fines morales, cognitivos o estéticos de una sociedad; o bien, poner en riesgo el orden moral establecido, generando dificultades desde las estructuras más básicas del conocimiento y que impedirán un óptimo desarrollo de la inteligencia a futuro. En últimas, la segmentariedad dura de la escuela también permite ejercer un control moral⁴³ sobre lo que deben conocer los niños según la edad/etapa/grado, por lo que la escuela vigila y controla el acceso a ciertas obras escritas, visuales, sonoras, así como empieza a producir materiales que estarán ajustados al nivel de la inteligencia de cada niño y que responden a los criterios morales de lo que es bueno conocer, desechando aquello que, bajo su criterio, es perjudicial en el niño hecho adulto.

De igual forma, la segmentariedad imprime un ritmo único del desarrollo del pensamiento inteligente en la escuela, en la medida que define una serie de procedimientos para hacer evidente a la observación del profesor, que ha aprendido lo correspondiente al segmento edad/etapa/grado en el que ha sido inscrito el niño al ingresar a la escuela. Por ejemplo, la escuela define una secuencia progresiva para leer y escribir, por la que se espera pasen todos los niños, que inicia con la repetición de las vocales y consonantes en planas, o en ejercicios de relleno que contribuyen, según este criterio, además con el desarrollo motor, propio de la etapa pre-operacional que le corresponde a los niños de preescolar en la escuela; construyendo con ello las estructuras de base que luego le permitirán escribir y leer palabras, frases y párrafos,

⁴³ En términos de lo que plantea Piaget, dicho control moral tendrá que ver, por un lado, con proponer aquello que permita que el niño salga de su estado egocéntrico y pase a uno autónomo y cooperante; por otra lado, en tanto el conocimiento es construcción y reconstrucción de lo real, aquello que el niño asimila y acomoda en sus estructuras, está cargado no sólo de un peso útil en el sentido práctico, sino también, en el sentido de un orden social, en el que se busca que el niño al llegar a ser adulto, sea funcional a las necesidades de una sociedad, que para la época en la que se produce el trabajo de la epistemología genética, tiene en su horizonte el desarrollo económico como su horizonte.

memorizándolos, copiándolos de un libro o del tablero, del dictado que hace el profesor y a partir de ahí inferir lo que quiere decir un texto o extraer moralejas, lo cual sería propio de la etapa operacional y que conduciría a una última etapa, en la que se pueden construir hipótesis no contenidas en el texto y aplicar un procedimiento de explicación y comprobación de la misma. El ritmo que establece la escuela esta fundado en la idea del tiempo como extensión y en la idea de sucesión y continuidad⁴⁴, que marca para el niño un principio y un final, un punto de partida y un punto de llegada, un origen y un destino, por lo que es posible predecir en términos de aprendizaje, la forma como irá progresando su pensamiento inteligente de menos a más, de menor a mayor capacidad. Aparece la serie inteligencia, aprendizaje y capacidad.

Pero también, el ritmo unificado que define la escuela permite calcular y prever en el niño, los posibles retrasos en el desarrollo del pensamiento inteligente o como lo llama la escuela, problemas de aprendizaje. El pensamiento del niño es codificado por anticipación, a partir del ángulo de interpretación, que tiene como vértice la inteligencia, desde el cual se definen una serie de posibilidades de aprendizaje por las que puede pasar el pensamiento del niño, así por ejemplo, en dicho campo no sólo hay trazada una línea de regularidad en la que se encuentran inscritos la mayoría de los niños en la escuela en términos de aprendizajes, sino que también se trazan líneas de medicalización, de criminalidad, de genialidad, de retraso en las que se inscriben aquellos que han quedado por fuera de la línea de regularidad. Entonces, el aprendizaje es una línea de regularidad en el plano de organización, por lo que se podría afirmar que éste es segmentario, molar. En este sentido, nuevos segmentos o cortes serán sumados, a los segmentos edad/etapa/grado, por ejemplo, en la línea de medicalización se inscribirán los niños que no prestan atención, que confunden las letras, que no pueden ocupar su puesto en clase

⁴⁴ Concepción cuantitativa del pensamiento en la escuela, de acumulación y de secuencia que se sustenta en el tiempo como medida de la acción de los cuerpos en tanto causas, y que hace del pasado y el futuro una diferencia relativa por extensión, el primero por mayor acumulación de conductas que el segundo (Deleuze G., 1994, pp. 81-82). Por ejemplo, en la enseñanza de la lectura⁴⁴, se espera observar en los niños de preescolar la acción A = aprender los sonidos y las formas de las letras y vocales del alfabeto, a partir del cual se espera el efecto B = el uso del procedimiento de la lectura frente a distintos textos que la escuela ponga en su camino, es decir, la relación de sonidos y formas en conjuntos de palabras y frases; en la relación de A-B, ambos corresponden a un tiempo distinto en la escuela, definido por la edad del niño y el grado en el que es ubicado, en un orden secuencial que hace que el efecto B se acumule como una conducta inteligente, que a la vez se vuelve en otro momento de la edad del niño y grado en el que sea ubicado, la causa de un nuevo efecto (C), por ejemplo, responder acertadamente a las preguntas que se le hacen al niño sobre lo que quiere decir un texto, o su moraleja para la vida, que serán causa a su vez de otros efectos. En consecuencia, el niño al adaptarse reabsorbe el pasado en tanto instantes precedentes que son retenidos en un presente viviente que dura y el futuro en la medida en que es espera, anticipación en esa misma contracción (Deleuze G., 2009, p. 121).

durante largos periodos de tiempo y harán parte de la segmentación binaria niño-normal/niño-anormal, codificándolos como trastornos, incapacidades, retrasos físicos, mentales etc.

La escuela despliega una red de líneas segmentarias que comparten la inteligencia como centro, como vértice del ángulo de interpretación, como gozne o cardinal a partir del cual se entrecruzan las distintas líneas para codificar el pensamiento del niño, con las que se busca incorporar o al menos minimizar o distribuir las diferencias de los modos como se enfrentan a las exigencias de la escuela, agrupándolas, clasificándolas y definiéndoles un sentido, a la vez que fija al niño en un lugar del crecimiento biológico en un horizonte progresivo, esto es posible solo en una relación dicotómica niño-adulto conformando la pareja alumno – profesor. La escuela sitúa al niño en una relación de carencia, determinación e imitación. El pensamiento inteligente en la escuela es algo predecible, en la medida que se tiene claro en la trama de líneas que despliega, qué debe saber el niño y cómo llegará a saber determinadas cosas, pues los procedimientos de enseñanza que se despliegan en la escuela, responden a dicha trama segmentaria y no al deseo del niño, el deseo del niño está sujeto a la falta, a la incompletud, a la ausencia. En este sentido, el pensamiento es capturado y codificado en la escuela para ser interpretado en términos de conductas inteligentes, que permitan medirlo mediante pruebas que dan cuenta qué tan inteligente es un niño frente al referente de normalidad, de salud, que se postula como general a todos los individuos con inteligencia.

De ahí que la escuela en la perspectiva de su función de adaptar al niño, lo situará en líneas de normalidad, anormalidad, criminalidad, medicalización... en las que a la vez que es inscrito para interpretarlo, se le produce una historia personal, sobre la cual el niño podrá devolverse y reconocerse en los términos que le ha definido la línea molar que le corresponde en la escuela. En términos de Deleuze y Guattari, esa historia personal se denomina como sistema-punto de la memoria, que contiene el pasado de su paso por la escuela y que representa lo que él es, lo que le permite visualizar un futuro de lo que será, según la línea de regularidad en la que ha quedado inscrito. Así, bajo dicha forma se habla del niño en la escuela, en términos de lo que “ha sido” y de lo que “será”. Para ello, la observación, trasladada del método de la epistemología genética, se vuelve fundamental, así como el registro a través de instrumentos como el observador del alumno, historias escolares o los reportes de desempeño académico, que soportados en cierta objetividad científica que les otorgó el modelo de escuela de Piaget,

permitirán interpretarlos en términos de medidas y valoraciones, a partir de los cuales se emitirán juicios sobre el niño para definirlo y conducirlo en el proceso para ser adulto.

Conocer y producir la historia del niño en la escuela le permite a la institución ejercer sobre él un control sistemático y obtener una verdad serena, sobre lo que él es y sobre lo que será, sin embargo, no basta con que la escuela interprete al niño, sino que este debe aprender a interpretarse en los mismos términos en los que se habla de él, de tal suerte que la escuela individualiza al niño, le da el estatus de sujeto inteligente y habla por él y de los otros en dichos términos. De ahí que los niños van entendiendo en qué consiste o cuál es el modo de ser inteligente, para diferenciarse de los que no lo son, según la comparación de la capacidad que hace visible la escuela mediante los resultados que obtienen en los exámenes. Sin embargo, esta interiorización pasa por el reconocimiento de conductas, de lo que hace en la escuela, como acciones útiles, por lo que serán sometidas a la verificación y valoración por parte del profesor, por ejemplo, mediante sellos de caras felices que indican que lo está haciendo bien, valoraciones por letras o números que le permiten ir reconociendo qué tan aproximado se encuentra a ese punto final que justifica su estancia en la escuela, en tanto ha sido calificado y le ha sido asignado un lugar.

En este sentido, la nueva escuela en tanto institución molar, despliega un plano de organización⁴⁵ conformado por líneas segmentarias que se infieren de la constitución biológica de los humanos, que inducen a los niños como forma de interpretación de sí mismos y de los otros, en el sentido que el pensamiento tiene que ver con recibir información, datos, instrucciones, etc., procesarlos en algo que él mismo llamará inteligencia, sin saber qué es, y como resultado, dará reportes, demostrará que ha aprendido, cumplirá con indicaciones. El pensamiento se deduce de lo que se observa en los niños, conformando una totalidad organizada, que le da forma al pensamiento como el resultado de la puesta en funcionamiento de la inteligencia, según un orden estructural de jerarquías, de pasos secuenciales, de comparaciones y

⁴⁵ Plano del desarrollo evolutivo del pensamiento inteligente que en el decir de Deleuze y Guattari: “[...] no está dado. Está oculto por naturaleza. Sólo puede inferirse, inducirse, deducirse a partir de lo que da (simultánea o sucesivamente, en sincronía o diacronía). En efecto, un plan de este tipo es tanto de organización como de desarrollo: es estructural o genético, y las dos cosas a la vez, estructura y génesis, plan estructural de las organizaciones formadas con sus desarrollos, plan genético de los desarrollos evolutivos con sus organizaciones. [...] el plan, así concebido o así hecho, concierne de todas maneras al desarrollo de las formas y a la formación de los sujetos. Una estructura oculta necesaria para las formas, un significante secreto necesario para los sujetos. De ahí que forzosamente el propio plan no está dado.” (2006c, p. 268)

reglas homogéneas de distribución y organización y aprendizajes, así trazado, el plano concierne a la formación de los niños como sujetos inteligentes, a la conducción de su pensamiento, al ponerlo en relación con un único referente o parámetro funcional y útil, que lo define como adulto adaptado, en una segmentariedad escolar dura, pesada, normativa, de codificación, que inhibe, interpreta y sujeta el pensamiento del niño.

El niño en la escuela está inmerso en el modelo endurecido del pensamiento inteligente que codifica el saber en términos de conductas, lo define a partir de una historia personal y lo sitúa en una relación de dominación, en la que su voz no es escuchada, pues aquello que dice no produce una decisión o un sentido en términos de dirección, de lo que desea hacer, de lo que su fuerza le permite. La única posibilidad que tiene el niño en esa codificación y en esa individualización a la que se le somete es escapar, trazando líneas moleculares en un plano de consistencia, simultaneo al plano de organización de la escuela. El pensamiento tiene entonces dos caras, una molar, endurecida, totalizante, según segmentos y estratos que le dan una forma; la otra molecular, singular, latente de manera imperceptible para la interpretación de la escuela, que se gesta en el adentro mismo del plano de organización, a partir de la experimentación del niño, que pone en juego la conexión, el encuentro y el territorio, que escapan a una métrica y a la definición previa de su emergencia.

Así las cosas, lo molecular del pensamiento se escapa a la segmentariedad dura de la escuela y emerge como resultado de una conexión, que por ejemplo, la puede ocasionar un enunciado en uno de los textos del canon establecido y que lleva al niño a descubrir lo que le interesa y que no encuentra en la escuela; una sensación que se produce cuando secretamente pacta con sus amigos escaparse de clase y ponerse a tocar guitarra bajo un árbol; un sonido que lo hace desear ser un bailarín y baila mientras camina de su casa a la escuela; un contagio que se propaga alimentando su gusto por la escritura y lo lleva a escribir historias, o la aparición de alguien en el camino que le devuelve el gusto por sentarse en clase y cumplir con lo que la escuela le pide que haga. Cada conexión provoca una apertura a nuevas conexiones con lo que circula en la escuela o fuera de ella, como por ejemplo, el amor, las drogas, la música, el deporte,

los robos, el dibujo, etc., conformando una composición heterogénea⁴⁶ con la que se conecta el pensamiento.

2.2. Huir de la escuela

El pensamiento traza su propia dirección, que puede pasar por la ruta trazada por la línea molar y desprenderse de ella, escapando a la dureza de la escuela, pues el pensamiento encuentra formas de continuar su dirección, por aquellas fisuras que se abren en la escuela y que no son completamente de su control, por ejemplo, en la intimidad de la lectura o la escritura, en los pactos secretos que hacen los niños, en los juegos no formalizados, en la risa que corroe la autoridad del profesor. Por eso, aunque se le elija al niño la literatura que debe leer y no se ponga en su camino los textos que se consideran dañinos, los libros pueden llegarán a sus manos, la fuerza misma del pensamiento lo llevará a ese encuentro con esa especie de salvajismo incontrolable que presenta la literatura, una suerte de intrusión en el lector, que ningún mecanismo de control de la pedagogía puede regular. Las conexiones permiten que el pensamiento encuentre una forma de expresión que la escuela puede no haber contemplado, y esto gracias a que la escuela misma le enseñó a leer, a escribir, a dibujar... con el procedimiento, con la ruta fija, abriendo la posibilidad que a partir de eso mismo que la escuela enseña, el niño se pueda escapar.

Pensar es provocado por conexiones que desencadenan un flujo descodificado, es decir, que no responde a ninguno de los códigos creados por la escuela en las distintas líneas trazadas en el plano molar, permitiendo la movilidad, el desprendimiento de la segmentación. El niño experimenta y es en ese ejercicio que se provocan las conexiones inesperadas, por ejemplo, ese niño que aprendió a leer al ritmo que le propuso la escuela, puede encontrar en su camino un libro de canciones que se aprendió de memoria y empezó a recitar con sus compañeros a

⁴⁶ Para hablar de la relación entre heterogéneos Deleuze y Guattari nos plantean el caso de la avispa y la orquídea cuando hacen rizoma: “Diríase que la orquídea imita la avispa cuya imagen reproduce de forma significativa (mímesis, mimetismo, señuelo, etc.) [...] se trata de algo totalmente distinto: ya no de imitación, sino de captura del código, plusvalía del código, aumento de valencia, verdadero devenir, devenir avispa de la orquídea, devenir orquídea de la avispa, asegurando cada uno de esos devenires la desterritorialización de uno de los términos y la reterritorialización del otro, encadenándose y alternándose ambos según una circulación de intensidades que impulsa la desterritorialización cada vez más lejos. No hay imitación ni semejanza, sino surgimiento, a partir de dos series heterogéneas, de una línea de fuga compuesta de un rizoma común que ya no puede ser atribuido ni sometido a significativo alguno ” (Deleuze & Guattari, 2006b, pp. 15-16)

escondidas, provocando la risa y la conformación de una manada para reír, para escribir chistes sobre sus compañeros, sobre sus profesores, pasando al dibujo para caricaturizar su escuela y escapar de ella, dejando de leer, desterritorializándose del lugar que le había sido asignado, para dedicarse a dibujar en todo momento y acerca de todo lo que le sucede; lo que ha pasado es que se ha puesto en juego su potencia, ha encontrado el dibujo y la risa como afectos que la componen y se ha separado de aquellos que la disminuían. De eso se tratan los encuentros, de poner en juego lo que cada uno puede. La escuela no le enseñó a burlarse de ella, de sus profesores o de sí mismo, por lo que el flujo que lo condujo en esa dirección no se encontraba planeado como parte de los ejercicios que debía hacer el niño para desarrollar su pensamiento inteligente y ha empezado a construir un nuevo territorio, en el que por ejemplo, la risa, el dibujo hacen complicidad.

Sin embargo, el flujo puede ser capturado, reconducido y volverse parte de lo planeado por la escuela, incorporándolo a una línea que lo haga visible y controlable de nuevo, así por ejemplo, el profesor al encontrar las caricaturas en las que él no sale bien librado, lo amonestará, ya sea con una reclamación escrita que haga que sus padres ejerzan la fuerza que parece el profesor no ha podido ejercer sobre él, o enviándolo al orientador escolar, para que éste realice un procedimiento terapéutico, que logre hacer sentir al niño, que eso que hace no está bien y no le conviene, pues en su futuro, que parece ya estar trazado, dibujar, reírse de los demás, no parece ser una opción útil para conseguir trabajo y sobrevivir en el mundo adulto. La línea molecular que trazó el niño se ha visto expuesta, se ha hecho visible y decible, pues la escuela ha empezado a codificar dicho flujo, al recordarle que el sentido de estar en la escuela no es otro sino ser inteligente, y llegar a serlo no pasa sino por la adaptación a los caminos que la escuela ya tiene trazados para él, que no tienen que ver con lo que está haciendo. Así las cosas, la escuela tienen una potencia de recuperación, que bloquea y frena los flujos moleculares que trazan los niños y los reconduce e incorpora en ella codificándolos.

La escuela ha bloqueado el flujo de la fuerza del niño y al parecer lo ha reincorporado en la estructura molar, el niño ha dejado de dibujar en clase, lo cual produce la satisfacción de su profesor, sin embargo, el niño ha aprendido algo, debe hacerse invisible en la escuela, por lo que ahora se esconde en el baño para dibujar y rayar en las paredes, y justo en ese lugar, encuentra un aliado, que lo invita a escaparse de la escuela para ir a jugar fuera de ahí... nuevas conexiones se han provocado, pues la fuerza del niño no desaparece al ser bloqueada, simplemente cambiará de

dirección y adquirirá otra forma de expresión, en este caso, encontrando una salida que podría costarle su liquidación en la escuela, pues el rumbo que ha tomado será detenido con mayor contundencia, mediante una suspensión o una expulsión. Ese puede ser el riesgo de las líneas moleculares, cuando se vuelven líneas que liquidan habilidades, talentos, aptitudes, deseos, cuerpos, afectos, potencias, ya que fuera de la escuela tendrá que construir un nuevo territorio, con el peso de la culpa de haber sido expulsado, con el peso de las recriminaciones que lo han vuelto a codificar como un niño problema y a costa de satanizar la risa que lo llevo en ese flujo que lo sacó de la escuela o lo hizo retornar a la misma sobre-codificado.

Sin embargo, el niño puede decidir quedarse en la escuela, pues no ha hecho conexión con su nuevo socio, ya que la idea de huir de la escuela no lo entusiasma, pues su deseo es dibujar y en lugar de huir decide mantenerse en ese lugar que se ha ganado con su profesor, prestar atención y volver a leer, construyendo un doble que le permita estar tranquilo en la escuela y seguir haciendo lo que le gusta clandestinamente. En este caso la línea molecular no se ha vuelto una línea de liquidación, sino de fuga, con la cual huye sagazmente de la escuela, el niño se ha hecho clandestino, pues ante los ojos de su profesor cumple con lo que debe hacer en la escuela, pero lejos de su mirada vigilante, continúa su exploración, en la que se cruza con una novela gráfica, con la cual empieza a combinar, el dibujo, con el relato y la escritura. El niño que traza la línea de fuga en la escuela deviene imperceptible, como resultado de ser extraordinariamente ordinario, es decir, diferente al ser igual que todos los demás; el niño clandestino en la escuela, configura una forma singular de su existencia, de existir en la escuela, de aceptar la ruta que ésta le define para desarrollar la inteligencia, afirmando la inconmensurabilidad de la diferencia de los diferentes encuentros.

Las líneas moleculares que pueden ser capturadas o con las que pueden lograr huir de la segmentariedad dura, son el resultado de la experimentación, por ejemplo, cuando el niño no sigue las instrucciones del profesor, no responde a sus órdenes o responde con cosas que no se le han pedido, etc., con lo cual siempre está a la espera de la reacción del profesor, para entender hasta dónde puede llegar y en ese mismo ejercicio encontrar la forma de camuflarse, de construir un doble a partir del cual juega el juego que le propone la escuela y sigue experimentando en un campo de imperceptibilidad en relación con el modelo, con lo molar. Los niños en la escuela se esconden, aprenden lo inconveniente de hacerse visibles, construyen un doble como una forma

de defenderse, camuflarse, protegerse y hasta resistir, porque no tienen como ejercer ningún poder con ningún adulto ni con nadie.

El niño ha aprendido a mirar, por ejemplo, eso de lo que se ríen los adultos y se reirá falsamente, aunque aquello de lo que se ríe el niño sea distinto; sin embargo, en dicho camuflaje se puede perder la risa del niño, hasta su olvido. Esta sería una tercera dirección de la línea molecular, distinta a la liquidación o la fuga, sino más bien como un regreso a la línea molar. El niño escondido puede sentirse más cómodo y se doblga a la línea molar, se somete al modelo. Lo molecular siempre funciona en el medio de la línea molar, la fuga, la liquidación y el regreso. El destino de la líneas moleculares es impredecible, azaroso⁴⁷, pues se desconoce previamente la dirección que tomará, por lo que dado el azar de la dirección que tomará la línea, lo que produce es una indeterminación en la dirección del movimiento mismo que se escapa a la línea molar, a la reconstrucción mediante puntos o detenciones en el espacio. Aunque se intente definir un punto, una detención en el trazo molecular para predecir hacia dónde se dirigirá, lo que sucede se da a la manera de un juego del caos⁴⁸ en el que, de un punto cualquier que ubiquemos no se podrá deducir la dirección hacia la cual se desplazará la línea, sólo se supone la dirección, pero no hay certeza sobre ella.

Por eso, que el niño trace líneas moleculares no quiere decir que realmente se pueda escapar a la escuela, sino que él está armando y construyendo trayectorias por las que siente que puede irse moviendo, descubrir el riesgo y arriesgarse a la liquidación por la exposición de la trayectoria a la vista de los adultos, o camuflarse, hacerse clandestino a la vista del profesor o regresar y aceptar lo que le propone la escuela a costa de su deseo.

⁴⁷ Deleuze en Nietzsche y la Filosofía (2012) señala acerca de azar, cómo este es el resultado del encuentro entre fuerzas, de distinta naturaleza, que cuando se conjugan no es posible predecir que resultará de ellas, por tanto no hay una continuidad, una línea predefinida por la cual circulan las fuerzas. En este sentido el azar en la composición del pensamiento está ausente de una ley generalizable, por lo que la conexión y el encuentro que se da entre un lector y un texto, repite la diferencia en cada composición que se da en la escuela; cada encuentro difiere de encuentros previos o posteriores, por lo que es una singularidad. Al respecto Deleuze señala: “El azar es lo contrario de un *continuum*. Los encuentros entre fuerzas de tal y tal cantidad son pues las partes concretas del azar, las partes afirmativas del azar, como tales extrañas a cualquier ley” (p. 68).

⁴⁸ Nos referimos al ejemplo propuesto por Rubiano en el texto Fractales para Profanos (2002), en el que señala el seguimiento a un punto que se desplaza al azar en un plano: “Tomamos un punto cualquiera del plano, escogemos una dirección al azar, caminamos algunos pasos y paramos. Desde este nuevo punto escogemos otra dirección, caminamos, paramos y continuamos así sucesivamente, por los siglos de los siglos” (p. 18). El ejemplo propuesto parte de la base de hechos consumados, es decir, la reconstrucción del movimiento se da a partir de la estela que se supone deja el movimiento y de la cual se pueden elegir puntos para reconstruirlo; sin embargo, el ejemplo nos señala la indeterminación de la dirección, en cada punto hay infinitas direcciones del desplazamiento que se reducen a una al trazar una línea recta que junta dos puntos y reduce sus direcciones a 1.

Las líneas moleculares no son continuas, tienen saltos, cambios de dirección, aceleraciones o lentitudes, en este sentido es que se habla de la molecularidad como una segmentación flexible, pues sus trazos no están preestablecidos, se construyen en la medida que el niño va experimentando, por ello no conforman un camino fijo de clasificación y organización del pensamiento, pues no tienen un referente externo a sí mismo. Las líneas moleculares tienen interrupciones o saltos al vacío, como el que existe entre neurona y neurona, de los cuales se desconoce qué va a pasar y no dependen de lo que ha pasado, simplemente es algo que está pasando.

Pensar no está situado en un objeto que debe ser pensado o en un individuo que reconstruye la realidad en estructuras como formas del pensamiento, en su lugar, se trataría más de un conjunto de cosas, miradas, sensaciones, ideas, prácticas, formas de ser, que se conectan, generando flujos del pensamiento que trans-forman al niño, o mejor, que provocan un devenir capaz de hacer de la vida en la escuela un ejercicio de realización de lo que el niño puede⁴⁹, no de lo que podría, pues supone una serie de opciones ya determinadas, sino de lo que puede en tanto experimenta y se pone en juego en relación con todo aquello con lo que puede hacer conexión. La potencia en sí misma esta efectuada en cada acto del niño, cuando dibuja, cuando leer, cuando juega y se diferencia en cada uno según los afectos que la llenan, que la efectúan, por ejemplo, la geografía que se le plantea al niño con la propuesta de escapar de la escuela, puede ser un afecto que disminuya su potencia al ser expulsado y no volver a dibujar o que aumenta al encontrar en la calle nuevas conexiones⁵⁰.

⁴⁹ En este sentido nos apoyamos e la lectura de Deleuze sobre Spinoza cuando nos plantea como criterio para ver a las personas la distinción de lo que pueden y que sería la única distinción posible en términos de una ética desde la perspectiva de Spinoza (Deleuze, 2008, p. 74-75). En este sentido, el no saber qué pueden los cuerpos implica como consecuencia el desconocimiento de lo que es dicho cuerpo, pues nada lo define más que su potencia. Al respecto Deleuze señala: “Nada sabemos de un cuerpo mientras no sepamos lo que puede, es decir, cuáles son sus afectos, cómo pueden o no componerse con otros afectos, con los afectos de otro cuerpo, ya sea para destruirlo o ser destruido por él, ya sea para intercambiar con él acciones y pasiones, ya sea para componer con él un cuerpo más potente” (Deleuze & Guattari, 2006c, p. 261).

⁵⁰ Dicha conjugación del niño con el dibujo, la calle, lo otros niños del parque, etc., puede ser un aumento o una disminución de su potencia, en el primer caso, lo que pueden los niños se asocia a otras fuerzas que se encaminan en una misma dirección; en el segundo caso, la dirección de la fuerza con la que se cruza el niño tiene un camino contrario al suyo, por lo que chocan, al punto que hay una descomposición, una turbulencia que hace que las dos fuerzas pierdan velocidad, que entren en confrontación en la extinción de una de las dos, que una arrastre a la otra de forma imperativa. En ningún caso el afecto estará bien o mal, es más bien el problema de lo bueno y lo malo, bueno cuando la fuerza del niño logra continuar con su dirección, mala cuando su fuerza se descompone.

El devenir se produce en el encuentro, en las conexiones que se construyen mediante la experimentación, por lo que no está predefinido por lo ya dado o lo antiguo, en este caso es siempre algo incierto, pues no es posible determinar que va a pasar en un encuentro, por qué pasajes llevará al niño al encontrarse con una pandilla o con un libro, simplemente se continúa en la construcción de un territorio, que capturado en el plano de organización va perdiendo su forma de espacio ganado, por espacio que debemos ganar, en el que la dirección parece clara, única y todo está predefinido, inscrito en una proceso y no, como en el plano de composición, donde se da la producción constante de un trayecto, que se produce sin referencia a algo externo, sólo bajo las condiciones mismas que este trae⁵¹. En últimas, es un cambio de velocidad, de grado, de intensificación. Es la multiplicidad, en lugar de la unidad.

En consecuencia, en el devenir no hay imitación, no se trata de “hacer como si...” ni semejanzas, ni identificación, sino encuentros y conexiones. Para Deleuze y Guattari el devenir es creación, implica un cambio, no de posición, sino de naturaleza (2006, p.254). Por lo que cada cambio de dirección que se produce en las líneas moleculares que traza el niño en la escuela, corresponde a un cambio cualitativo, por ejemplo, el niño que se conecta con el dibujo, no es más un niño y el dibujo como tarea de clase, sino un devenir líneas, colores, formas, etc., produciendo una composición de fuerzas que se entrelazan, creando lo nuevo en la conjunción que hace con el dibujo, con el humor, con lo que pone en juego su poder.

3. Conclusiones

Mientras el pensamiento en la escuela es considerado como el resultado de la puesta en marcha de las funciones de organización y adaptación de la inteligencia, las cuales son innatas y necesarias para la asimilación y acomodación del medio en estructuras cognitivas que aumentan en complejidad, en la medida que se crean y reacomodan acumulándose y conformando un todo cerrado, medible y predecible, las estructuras son esquemas de acción, es decir, procedimientos para ser puestos en funcionamiento ante determinadas situaciones escolares de orden del conocimiento o de las relaciones con los otros, por lo que el desarrollo de la inteligencia como

⁵¹ Pues bien, estas dos configuraciones del territorio podemos asumirlas como estriada y lisa, en el sentido que nos plantean Deleuze y Guattari: “[...] en el espacio estriado, las líneas, los trayectos tienen tendencia a estar subordinados a los puntos: se va de un punto a otro. En el liso, ocurre justo lo contrario: los puntos están subordinados al trayecto.” (Deleuze & Guattari, 2006a, p. 487).

tarea de la escuela, consiste en proveer al niño con éstos procedimientos, para ser funcionales a la sociedad.

De ahí que la escuela se preocupe por las respuestas que dan los niños ante las actividades que se les proponen como parte de un proceso de aprendizaje, es decir, por la forma como el niño demuestra un progreso en el desarrollo de su pensamiento inteligente, progreso que daría cuenta de una acumulación de estructuras que han sido formadas en la medida que se ha visto expuesto a distintas situaciones, por tanto, el problema del pensamiento en la escuela será el de la cantidad de estructuras que logre construir y que se demuestren en la cantidad de respuestas que pueda dar a problemas o situaciones difíciles, pues el pensamiento inteligente, en tanto es una construcción continua, requiere de la acumulación para ir avanzando.

La institución escolar mide la proximidad del niño a las conductas inteligentes en términos de respuestas acertadas ante preguntas formuladas a partir del referente del pensamiento lógico-adulto, descartando preguntas acerca del pensamiento mismo del niño. Resulta problemático entonces pensar de un modo distinto al pensamiento lógico en la escuela, porque por un lado, ésta inhibe toda posibilidad de pensamiento distinto, por otro lado, reconoce un estatuto al conocimiento que se mide únicamente en función del desarrollo y crecimiento del niño, abriendo líneas molares de valoración que normalizan y patologizan sus conductas, y excluye o reduce la multiplicidad.

Entonces, la escuela no sólo acude a la noción de inteligencia de la epistemología genética, sino también al método para medir y determinar cuánto conoce el niño, así como para predecir y prevenir posibles desvíos de la ruta fija, por lo que se da a la tarea de interpretar todo cuanto hace el niño en la escuela bajo el principio de utilidad, en el sentido de elevar ciertas actividades al estatus de necesarias y benéficas, y descalificar otras como inconvenientes y perturbadoras del desarrollo normal. Este modelo se solidifica a partir de un criterio moral acerca de lo bueno y lo malo, que en últimas, se concreta en reglas de comportamiento.

El pensamiento inteligente que se espera instaurar en el niño para que autorregule sus conductas, acude a la comprobación y a la verificación de validez por parte del profesor, quien se sitúa como un observador que registra datos, diseña pruebas para la medición de las conductas, usando como marco de interpretación la epistemología genética. El niño debe pasar por ese procedimiento, con el objeto de que busque la aprobación y el reconocimiento, con lo cual asume el lugar de objeto de análisis, del cual se extrae información que es interpretada según la etapa

del desarrollo en la que ha sido situado, para poder decir de él su estado de normalidad o anormalidad en correspondencia con aquello que se espera, él sepa, haga y comprenda. Es decir, todo cuanto aprenda y todo cuanto hace debe pasar por la aprobación y el reconocimiento por parte del profesor.

La comparación del niño con el adulto marcará en términos de la perspectiva evolutiva los límites de la ruta de desarrollo de la inteligencia, tomando como punto de partida la configuración de la inteligencia en el niño y como punto de llegada la del adulto. Esta segmentación de un punto de partida y un punto de llegada, donde el primero es definido por comparación con el segundo, resulta ser la lógica que se repite en cada una de las etapas que conforman la trayectoria del desarrollo de la inteligencia. Cada etapa en tanto punto intermedio, es un estado ideal de conocimiento, un estado esperado de posibilidades que deben realizarse en el niño, por tanto es una prescripción, como un conjunto finito de posibilidades con el que debe coincidir en su actuación con el medio; prescripción que es deducida por la epistemología genética a partir de la observación de la actividad del niño sobre el medio (lo real), que adquiere valor en la comparación con una forma ideal del adulto inteligente (lo posible) como un estado terminal en una secuencia de desarrollo. En consecuencia, el adulto como límite de la trayectoria que debe recorrer el niño se instaura como el modelo de individualización en la escuela.

Todo ello imprime en el niño un modo de ser, un pensamiento que consiste en la imitación, en la respuesta acertada según un referente, un pensamiento que se ha interiorizado, que viene del exterior mismo como una imposición, como un deber ser del pensamiento y a la vez una manera de conducirse y de actuar. Lo que debe interiorizar el niño es que su pensamiento se reduce a eso, a imitar el modelo, a pensar como el referente adulto; ello es lo que va a constituir su interioridad, su capacidad de adaptarse, de corresponder, de resignarse al real dominante del pensamiento, es decir, lo que le dicta la escuela, lo que la escuela ha establecido como forma de pensar y de vivir en el mundo, todo lo demás como las fuerzas de creación, de distanciamiento, de extrañeza, de experimentación quedan excluidas y enjuiciadas.

De esta manera el pensamiento en la escuela es inhibido por un mecanismo biológico que le define una mecánica a su funcionamiento, según unas conductas predefinidas que lo reducen a corresponder con un campo limitado de posibilidades de realización e interiorización como resultado de puntos que sujetan el pensamiento del niño al modelo de la inteligencia.

Todo lo que hace el niño en la escuela es significativo y será interpretado, por lo que sus posibilidades de trazar rutas distintas a las planteadas por el modelo del pensamiento inteligente en la escuela implica la construcción de un doble, que le permita sobrevivir en la escuela, aplicar los procedimientos, cumplir con lo que se espera de él y a la vez encontrar aquello con lo que se conecta y puede construir un trayecto por el que su deseo fluye. Así las cosas, existe un campo gris, imperceptible por el modelo, en el que se da la experimentación a la manera de un juego de azar, en el que no se sabe con qué cartas se construirá la jugada, ni cuál será el resultado final, solamente se está jugando. Experimentar en la escuela, se trata de poner en juego lo que se desea, lo que se quiere en conexión con lo que escapa al modelo, en el centro mismo de éste, haciéndolo tambalear.

Pensar, cuando no es un resultado, algo calculable, medible, predefinido en un conjunto determinado de conductas inteligentes, es decir, libre de la inteligencia como su correlato, se vuelve algo indescifrable para la escuela, pues los códigos que ésta maneja no responden a la multiplicidad de diferencias que afirman el pensamiento como la composición de fuerzas que se encuentran y se juntan o se repelen siempre de forma distinta en cada caso; composición en la que entra en juego la potencia de afección de cada una y que en su afectación mutua generan un flujo descodificado que la escuela no tiene cómo interpretarlo, por lo que no sabe que decir frente a la diferencia y prefiere sacrificarla, reduciendo la multiplicidad de pensamiento al modelo del pensamiento inteligente.

La inteligencia en la escuela representa el único modo de expresión del pensamiento, reconocido y establecido como unidad determinante y excluyente de otras formas de expresión, de la multiplicidad del acto de pensar, que ya no pasa simplemente por la acción que corresponde con una predefinición, sino por la conexión con un conjunto de estados de cosas, a partir del cual se construye un territorio o se sale del que ya se había construido. Pensar al no estar predefinido en un conjunto de posibilidades para su realización, implica que aquello con lo que él hace conexión no se pueda generalizar, por tanto, pensar acontece en una multiplicidad en la que las conexiones no responden a fines útiles, ni a la copia de un modelo, sino más bien a lo que cada composición singular puede en un territorio de experimentación, en el que nuevas conexiones podrán surgir.

Pensar de esta manera es un acción constructiva pero desligada de fines útiles, que no está determinado por un referente al cual se quiere imitar y que tiene un ritmo que no se puede

calcular con referencia a unidades de medida externas a sí mismo. Así las cosas, el pensamiento acontece en un conjunto, por ejemplo, de enunciados, de imágenes, de sonidos, de pactos, de acciones, etc., con las que se construye una relación, que no es de correspondencia o de identidad, sino de sensibilidad, en tanto lo que allí se produce es un encuentro con aquello que le permite al niño construir un territorio en el que puede experimentar.

Las conexiones no se dan de igual forma para todos, por lo que nunca los encuentros que provocan el pensamiento podrán ser homogeneizados, calculados o medidos bajo referentes externos al mismo pensamiento que ha sido provocado, en últimas, no pueden ser inscritos en la línea de regularidad del aprendizaje, pues aquello que lo provoca afecta de diferente forma a uno u otro niño, imprimiéndole una dirección impredecible al pensamiento, haciéndolo vibrar y emerger entre las fisuras mismas de la estructura propuesta en la escuela, pues la ruta trazada para tales fines no logra capturar dicha variabilidad en la composición del pensamiento con lo otro y se conforma con lo uno como referente universal y determinante, volviendo lo otro algo inútil y en ocasiones perverso.

Dicho devenir es el pensamiento desplegado en la escuela como trans-formación, como el despliegue de líneas moleculares, que afirman la diferencia, que se le escapa a las líneas molares, que no progresa, ni se acumula, sin transformar al niño, es una mutación, un devenir indeterminado que comprende no sólo un conjunto de conductas inteligentes secuenciales, progresivas, organizadas mediante las cuales se puede reconstruir, definiendo un punto de partida y un punto de llegada, sino que implica un cambio cualitativo, una involución, que fluye en un todo abierto y cambiante. No es claro saber con qué se conecta el niño, con qué podrá producir su devenir en la escuela, pues como señalan Deleuze y Guattari “no hay un orden lógico o preformado de los devenires o de las multiplicidades” (2006b, p. 256).

En concreto, podemos identificar en la escuela una línea longitudinal, de progreso, de acumulación y desarrollo, que funciona por cambios cuantitativos en la cantidad de estructuras que desarrolla el niño en el proceso de llegar a ser adulto, conformando una segmentación molar en la que queda inscrito al llegar a la escuela; pero a la vez, una línea molecular, latitudinal, de intensidad de conexiones heterogéneas y de encuentros, en el que los cambios implican una transformación del todo del niño, de su manera de ser en la escuela, logrando huir de ella, produciendo un devenir-niño del niño, que afirma la diferencia en el pensamiento, así sea bajo los mismos procedimientos o secuencias, pues aquello que lo provoca es una diferencia en el

momento de la composición no por comparación con un referente, sino en tanto acontecimiento que provoca el pensamiento mismo.

El devenir-niño clandestino, imperceptible no pretende oponerse a la autoridad del profesor, tampoco es el resultado de la ausencia de preocupación por cumplir con el reglamento de la escuela, pues su problema no tiene que ver con responder al modelo, sino con encontrar su propio modo de vivir en la escuela sin morir en ella, es decir, sin ser expulsado o etiquetado como un niño problema. Pero tampoco se trata de una preocupación en el devenir-niño por el autogobierno, pues no es el resultado o respuesta condicionada al propósito de la escuela porque sea autónomo, más bien tiene que ver con encontrar una línea por la que escapar de la dureza, de la rigidez, de la negatividad de la escuela. Y cruzarse con aquello que lo hace sentir, con las fuerzas que se componen con su pensamiento y que lo alegran, lo potencian a la vez que lo vuelven otro y en la medida que se trazan nuevos recorridos.

El niño clandestino no quiere hacer lo que se le dé la gana, no se trata entonces de un libertinaje, no es una oposición o resistencia reactiva al modelo del desarrollo de la inteligencia. Se trata más bien de un escape afirmativo, lleno de alegría y no de culpas o miedos, tampoco de secretos o mentiras, se trata de volver a experimentar conexiones, pensamientos, otras maneras de vivir la vida, escuchar, etc. Llenar el pensamiento de un conjunto de intensidades que le den movimiento, que lo hagan una multiplicidad de sentidos, acerca de lo que el ~~puede~~ hacer o de lo que le piden que haga en la escuela, sin sentirse fracasado, excluido, enjuiciado o un tráfuga. Huir de la escuela, lo que implicaría es poner a prueba aquello de lo que es capaz de hacer el pensamiento, sin tener que esconderse siempre, como en la figura del doble.

Esta cartografía **nos** abre un campo de preguntas que desde la filosofía política darían lugar a otras nuevas sobre el campo de la educación, como por ejemplo: ¿Es posible **en la escuela dar cuenta de** la simultaneidad de aconteceres, trayectorias e intensidades en los encuentros del niño con los saberes, con nuevas conexiones, recorridos? ¿Es posible que eso no se restrinja al modelo del desarrollo de la inteligencia en la escuela? Pero también sobre el niño, por ejemplo, ¿Es posible pensar al niño en tanto niño **en la escuela**? ¿Es posible pensar un devenir-niño del maestro? Así como preguntas **que surgen** sobre el pensamiento: ¿Es posible traducir el pensamiento como acontecimiento **y convertirlo en** modelo **de formación en la** escuela? En últimas, lo que parece ser este análisis produce es una fisura, para mirar en lugar de ver, y empezar a hablar con seriedad en la escuela.

Referencias

- Ariès, P. (1987) El niño y la historia familiar en el antiguo régimen. Madrid, España: Taurus.
- Castaneda, C. (2008). *Una realidad aparte*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (1987). *El Bergsonismo*. (L. Ferrero Carrecedo, Trad.) Madrid, España: Cátedra.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del Sentido* (1a ed.). (M. Morey, Trad.) Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Deleuze, G. (1999). Deseo y placer (Javier Sáez, Trans.). Barcelona: Archipelago, cuadernos de crítica de la cultura.
- Deleuze, G. (2004). Política. En G. Deleuze, *Diálogos* (J. Vázquez, Trad., 3a edición ed., págs. 141-166). Valencia, España: Pre-textos.
- Deleuze, G. (2005a). Sobre la producción de enunciados y la concepción del deseo. El cogito 26 de marzo de 1973. En: Derrames entre capitalismo y la esquizofrenia (Equipo editorial Cactus, Trans.). Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2005b). Estratos y desestratificación sobre el cuerpo sin órganos 14 de mayo de 1973. En: Derrames entre capitalismo y la esquizofrenia (Equipo editorial Cactus, Trans.). Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2008). La distinción ética de los existentes. Potencia y afecto 9 de diciembre de 1980. En: Spinoza, *Deleuze, Gilles*; (E. E. Cactus, Trad., 2a edición ed., págs. 217-252). Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. (M. Delpy, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Deleuze, G. (2012). Activo y reactivo. En G. Deleuze, *Nietzsche y la filosofía* (C. Artal, Trad., 9a edición ed.). Barcelona, España: Anagrama.
- Deleuze, G. (2015). La subjetivación: curso sobre Foucault III. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). Functores y conceptos. En G. Deleuze, & F. Guattari, *¿Qué es la Filosofía?* (T. Kauf, Trad., 7a edición ed., págs. 117-135). Barcelona, España: Anagrama.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006a). Lo liso y lo estriado. En G. Deleuze, & F. Guattari, *Mil Mesetas capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez, & U. con la colaboración de Larraceleta, Trads., 7a Edición ed., págs. 483-509). Valencia, España: Pre-textos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006b). Rizoma. En G. Deleuze, & F. Guattari, *Mil Mesetas capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez, & U. Larraceleta, Trads., págs. 9-32). España: Pre-textos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006c). Devenir - , devenir – animal, devenir – imperceptible... En G. Deleuze, & F. Guattari, *Mil Mesetas capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez, & U. Larraceleta, Trads., págs. 239-315). España: Pre-textos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006d). La geología de la moral. En: G. Deleuze, & F. Guattari, *Mil Mesetas capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez, & U. Larraceleta, Trads., págs. 47-80). España: Pre-textos
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006e). ¿Cómo hacerse un cuerpo sin órganos? En: G. Deleuze, & F. Guattari, *Mil Mesetas capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez, & U. Larraceleta, Trads., págs. 155-171). España: Pre-textos
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006f). Micropolítica y segmentariedad. En: G. Deleuze, & F. Guattari, *Mil Mesetas capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez, & U. Larraceleta, Trads., págs. 213-237). España: Pre-textos
- Deleuze, G. (1987). Topología: pensar de otro modo. En G. Deleuze, *Foucault* (J. Vázquez Pérez, Trad.). Barcelona, España: Ediciones Paidós Iberica S.A.
- Ferreiro, E. (2003). *Vigencia de Jean Piaget* (5a edición ed.). México: Siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- Flavell, J. H. (1981). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. (M. Cevasco, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar nacimiento de la prisión* (34 edición ed.). (A. Garzón del Camino, Trad.) México D.F., México: Siglo veintiuno editores, S.A de C.V.
- Guattari, F. (2006). Subjetividad e Historia. En F. Guattari, & S. Rolnik, *Micropolítica. Cartografías del deseo* (F. Gómez, Trad., 1a edición ed., págs. 37-144). Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del Yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En M. Díaz, J. Donald, I. Hunter, J. Larrosa, J. Varela,

- & V. Walkerdine, *Escuela, poder y subjetivación* (N. Sobregués, & J. Larrosa, Trads., 1a edición ed.). Madrid, España: La Piqueta.
- Laval, C. (2004). *La Escuela no es una Empresa* (Tierré. J, Trad.) Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Montero, M., & Moreno, O. (2001). Pedagogía científica y normalidad. En: Revista Logos. n. 20, p. 59-80. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lo/article/view/487>
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. (S. Madero Báez, Trad.) Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Perraud, M. (2005). Piaget hoy respuesta a una controversia. (A. Álvarez, Trad., 1a edición) Mexico: Fondo de Cultura Económica
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. (N. Vidal, Trad.) España: Fontanella S.A.
- Piaget, J. (1977). *Psicología y Pedagogía*. (F. Fernandez Buey, Trad.) Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. (J. Mafa, Trad.) Barcelona, España: Labor S.A.
- Piaget, J. (2004). *Biología y Conocimiento*. (F. González Aramburu, Trad.) Mexico: Siglo XXI editores, S.A de C.V.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. (1ª reimpresión ed.) Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (P. Bordonaba, Trad.) Barcelona, España: Ares y Mares.
- Platón. (1988). *La Republica* (1ª reimpresión ed.) Madrid, España: Editorial Gredos S.A.
- Rubiano O, G. (2002). *Fractales para Profanos* (1a edición ed.). Bogotá, Colombia: Unibiblos.
- Varela, J. (1995) Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En: En M. Díaz, J. Donald, I. Hunter, J. Larrosa, J. Varela, & V. Walkerdine, *Escuela, poder y subjetivación* (N. Sobregués, & J. Larrosa, Trads., 1a edición ed.). Madrid, España: La Piqueta.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y Lenguaje comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Pléyade
- Walkerdine, V. (1995) Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana. En: En M. Díaz, J. Donald, I. Hunter, J. Larrosa, J.

- Varela, & V. Walkerdine, *Escuela, poder y subjetivación* (N. Sobregués, & J. Larrosa, Trads., 1a edición ed.). Madrid, España: La Piqueta.
- Zambrano, M. (2009). *Piaget sin fronteras apuntes desde la trascendencia*. Lima, Perú: La Parola Editorial.